



Unoeste

ANAIS

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNOESTE

ISSN: 2447-8474

11 a 13 de Novembro de 2019
Presidente Prudente - SP



Coordenação Geral

- Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

Comissão Organizadora

- Profª. Drª. Camélia Santana Murgo
- Profª. Drª. Carmen Lúcia Dias
- Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi
- Profª. Drª. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
- Profª. Drª. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
- Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
- Profª. Drª. Monica Fürkotter
- Profª. Drª. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
- Profª. Drª. Maria Eliza Nogueira Oliveira
- Profª. Drª. Raimunda Abou Gebran
- Profª. Drª. Raquel Rosan Christino Gitahy
- Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
- Prof. Dr. Sidinei de Oliveira Sousa

Discentes

- Ana Cristina Cardoso Coimbra
- Beatriz de Oliveira Ogata
- Cinthia de Sousa Noguchi
- Edna Maria Rodrigues Moura Barros
- Leonardo Santos de Souza
- Lurdinei de Souza Lines Coelho
- Rodrigo Aparecido Engel
- Jucimara Pagnozi Voltareli
- Silvio Santos Tomazin

Comissão Científica

- Prof. Dr. Ademir Henrique Manfre (Unoeste)
- Profª. Drª. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (Uninove)
- Profª. Drª. Alessandra de Moraes Shimizu (UNESP-Marília)
- Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes (UNESP-Presidente Prudente)
- Profª. Drª. Ana Luzia Videira Parisotto (UNESP-Presidente Prudente)
- Profª. Drª. Andreia Nunes Militão (UEMS/Dourados)
- Profª. Drª. Camélia Santana Murgo (Unoeste)
- Profª. Dda. Camila Rodrigues Costa (Unoeste)
- Profª. Drª. Carmen Lúcia Dias (Unoeste)
- Profª. Drª. Caroline Kraus Luvizotto (UNESP-Bauru)
- Profª. Drª. Cinthia Magda Fernandes Ariosi (UNESP-Presidente Prudente)
- Profª. Drª. Claudia Pereira de Pádua Sabia (UNESP-Marília)



- Prof. Dr. Cláudio Roberto Brocanelli (UNESP-Marília)
- Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi (Unoeste)
- Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato (UNIT/Sergipe)
- Profª. Drª. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (Unoeste)
- Prof. Dr. Divino José da Silva (UNESP-Presidente Prudente)
- Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath (UEM)
- Profª. Drª. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (Unoeste)
- Profª. Drª. Érika Porceli Alaniz (UEMS/Campo Grande)
- Prof. Dr. Everton Alex Carvalho Zanuto (Unoeste)
- Prof. Dr. Fábio Perboni (UFGD)
- Profª. Drª. Fernanda Cristina de Souza (IFSP)
- Prof. Dr. Fernando Teixeira Luiz (Unoeste)
- Profª. Drª. Gislene Aparecida da Silva Barbosa (Unoeste)
- Profª. Drª. Graziela Zambão Abdian Maia (UNESP/Marília)
- Profª. Drª. Guadalupe Poujól (Universidad Pedagógica Nacional/México)
- Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (UNESP-Presidente Prudente)
- Profª. Drª. Jani Alves Moreira (UEM)
- Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Júnior (Unoeste)
- Profª. Dda. Janaina Pereira Duarte Bezerra (Unoeste)
- Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (Uninove)
- Profª. Drª. Jeinni Kelly Pereira Puziol (UFRJ)
- Prof. Dr. Jorge Luis Mazzeo Mariano (UFMS)
- Prof. Dr. José Ricardo Silva (UFSC)
- Profª. Drª. Juliana Aparecida Matias Zechi (IFSP-Presidente Epitácio)
- Prof. Dr. Klinger Ciríaco (UFSCAR)
- Profª. Drª. Leny Rodrigues Martins Teixeira (Unesp/ Presidente Prudente)
- Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano (FURG)
- Profª. Drª. Márcia Regina Canhoto de Lima (UNESP-Presidente Prudente)
- Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Unoeste)
- Profª. Drª. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez (Unoeste)
- Profª. Drª. Maria Glória Fabregat Rodriguez (IEA/Cienfuegos – Cuba)
- Profª. Drª. Maria Eliza Nogueira Oliveira (Unoeste)
- Profª. Dra. Maria Eunice França Volsi (UEM)
- Prof. Ddo. Marcelo José Alves (Unoeste)
- Profª. Drª. Marta Campos de Quadros (UNESP-Presidente Prudente)
- Prof. Dr. Matthew Richmond (London School of Economics – Inglaterra)
- Profª. Drª. Myriam Fracchia Figueiredo (Universidad Pedagógica Nacional/México)
- Profª. Drª. Monica Fürkotter (Unoeste)
- Profª. Drª. Nair Correia Salgado de Azevedo (Unoeste)
- Prof. Dr. Pablo Martín Bender (Universidad Nacional del Litoral – Argentina)
- Profª. Drª. Patrícia Regina Piovezan (Unoeste)
- Profª. Drª. Patrícia Unger Raphael Bataglia (UNESP-Marília)
- Profª. Drª. Raimunda Abou Gebran (Unoeste)
- Profª. Drª. Raquel Rosan Christino Gitahy (Unoeste)
- Prof. Dr. Regilson Maciel Borges (UFLA)
- Profª. Drª. Renata Maria Coimbra (UNESP-Presidente Prudente)



-
- Prof^a. Dr^a. Renata Portela Rinaldi (UNESP-Presidente Prudente)
 - Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos (Unoeste)
 - Prof^a. Dr^a. Rosemara Perpetua Lopes (UFG, Regional Jataí)
 - Prof^a. Dr^a. Rosiane de Fátima Ponce (UNESP-Presidente Prudente)
 - Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira (Uninove)
 - Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUC-Campinas)
 - Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal (UNESP-Assis)
 - Prof. Dr. Sidinei de Oliveira Sousa (Unoeste)
 - Prof. Dr. Sílvio Cesar Nunes Militão (UNESP-Marília)
 - Prof. Dr. Vagner Matias do Prado (UFU)
 - Prof^a. Dr^a. Vanda Moreira Machado Lima (UNESP-Presidente Prudente)



SUMÁRIO

A ATIVIDADE DE TRABALHO "PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO" SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	09
A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL	18
A CONCEPÇÃO DE CIÊNCIAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): OLHARES HISTÓRICO-CRÍTICOS	31
A CONTRIBUIÇÃO DO NEOLIBERALISMO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI MESMO	41
A DIVULGAÇÃO DE CONTEÚDOS ÍNTIMOS NAS REDES SOCIAIS X AS REDES PROTETIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO.....	51
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE MEIO AMBIENTE.....	59
A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO.....	67
A EVASÃO ESCOLAR E AS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO HUMANA	78
A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL PARA ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA.....	90
A IMPORTÂNCIA DA COLETA SELETIVA DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NA VIDA DOS CATADORES	101
A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA COMO FORMA DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO.....	113
A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	123
A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	134
A LUDICIDADE COMO EIXO ESTRUTURADOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	143
A PEDAGOGIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A (SEMI) FORMAÇÃO:	156
A PROPOSTA DE VASILI DAVYDOV: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	170
A RELEVÂNCIA DA VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL E SUA MATERIALIDADE NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP NA PERSPECTIVA DOS DIVERSOS ATORES SOCIAIS	180
A RELEVÂNCIA DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	191
ACCIONES DE LOS ADULTOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA ANTE HECHOS DE VIOLENCIA, JUICIO MORAL Y PROPUESTAS.....	203
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIREITO DE TODOS A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	215
ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARA A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	226



ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A VISÃO DOS INGRESSANTES E CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	237
ASPECTOS RELEVANTES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOCENTE, COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO ALUNOS DO 5 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	248
BIBLIOTECA CULTURAL ITINERANTE: UMA POSSIBILIDADE DE INCENTIVO A LEITURA E A CULTURA.....	258
COMPARTILHANDO SABERES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA	270
CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DE TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	282
CURSOS DO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HOLÍSTICA.....	294
DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	303
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E INOVAÇÃO: DISCUSSÕES E REFLEXÕES.....	315
EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE.....	327
EDUCAÇÃO MUSEAL SOB A SOMBRA DOS MEGAEVENTOS NO RIO DE JANEIRO: UMA MIRADA SOBRE O MUSEU DE ARTE DO RIO.....	339
EJA, JUVENTUDE E ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MORADORES DA BAIXADA FLUMINENSE	350
ENSINANDO FÍSICA POR MEIO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS	363
ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL.....	372
ENTRE OS PERCURSOS E AS EXPERIÊNCIAS: RELATOS SOBRE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	383
ERA UMA VEZ... DEIXA QUE EU CONTO OUTRA VEZ: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	394
ESTÁGIO I: ACOMPANHAMENTO DA OFERTA DO PROGRAMA DE ANTITABAGISMO DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS) NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICO SOCIAL DE ÁLCOOL E DROGAS (CAPSAD) PARA A VERIFICAÇÃO DA ADEÇÃO DOS USUÁRIOS TABAGISTAS .	405
EXERCÍCIO FÍSICO COMO COADJUVANTE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE PARA DEPENDENTES QUÍMICOS	413
EXERCÍCIO FÍSICO COMO COADJUVANTE NA PROMOÇÃO DO SAÚDE PARA ADULTOS COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS	418
EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: MEMÓRIA DO PROGRAMA UNOESTE TRANSFORMA - 2018.....	427
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA REFLEXIVA CRITICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	437



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS, USANDO O M-LEARNING DE ACORDO COM A ABORDAGEM CCS.....	445
GOOGLE SALA DE AULA E O ENSINO JURÍDICO UMA ABORDAGEM COLABORATIVA E CONSTRUCIONISTA.....	455
GÊNERO E EDUCAÇÃO MORAL NA CONCEPÇÃO DOS GRADUANDOS EM HISTÓRIA ..	467
(IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM AS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	479
INDICADORES DE INSUMOS DE UMA DIRETORIA DE ENSINO DO OESTE PAULISTA....	491
INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	502
LER E ESCREVER NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTAS EM DISCUSSÃO.....	511
O BULLYING ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO	523
O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E AÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I	535
O ESPORTE NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: PRIMEIRAS ANÁLISES NAS ATIVIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	545
O PAPEL DO APEGO NO PROCESSO DE INSERIMENTO DA CRIANÇA NA CRECHE.....	558
O PAPEL E O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA NO CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	569
OS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	581
POLITECNIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO	590
POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: UMA QUESTÃO MERCADOLÓGICA.....	607
POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO E APORTES TEÓRICOS: TRAMAS E DESAFIOS PARA INCLUSÃO	622
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE INTERFACES DIGITAIS	633
PROGRAMA "CHEGA DE BULLYING - NÃO FIQUE CALADO": UMA ANÁLISE DO MATERIAL DESTINADO AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	645
REFLEXÕES A PARTIR DO ENFOQUE GLOBALIZADOR À LUZ DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA CONTEMPORÂNEIDADE.....	653
REFLEXÕES SOBRE AS FERRAMENTAS DE CONTROLE NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA.....	665
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O EMPREGO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EVOLUÇÃO DO PROFISSIONAL DE SAÚDE.....	676
TDAH E EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	685



TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?.....	698
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO INFANTIL: REFLEXÕES DIALÉTICAS SOBRE O ENSINO NA CRECHE	710
TIPOLOGIAS DE BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA ÓTICA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	721
UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE GÊNERO E EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	731
VIRTUDES E FORÇAS DE CARÁTER NOVAS TEMÁTICAS PARA INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS.....	739



A ATIVIDADE DE TRABALHO "PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO" SEGUNDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

TATIANE OLIVEIRA SANTOS NASCIMENTO¹
SILVIO CESAR NUNES MILITÃO¹

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP), Programa de Pós-graduação em Educação, Presidente Prudente, SP, e-mail: tatiosn@hotmail.com

RESUMO

Este texto visa apresentar o movimento educacional realizado pelos estados e municípios para a concretização das metas de seus respectivos Planos Estaduais e Municipais de Educação, e associar essa dinâmica à atividade do trabalho, sendo este um pressuposto à Psicologia Histórico-Cultural, contribuindo para a superação de visões imediatistas, fragmentadas e abstratas, presentes no contexto do planejamento das políticas públicas educacionais. Para tanto, vale-se de um levantamento exploratório, na plataforma do Ministério da Educação (MEC) "*PNE em movimento*" pois apresenta dados atuais sobre o desenvolvimento dos Planos Estaduais e Municipais de Educação no âmbito de cada território. Este estudo revelou que a atividade de trabalho desenvolvida pelos sujeitos se concretiza através de instrumentos fabricados pelo homem para serem condutores da sua ação, e os planos educacionais das instâncias de governo não podem ser considerados e estudados como meros objetos, mas como objetos de processos a proporcionar mudança.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Planejamento educacional; Monitoramento e avaliação; Atividade do Trabalho; Psicologia Histórico-Cultural.

THE "NATIONAL EDUCATION PLAN" WORK ACTIVITY ACCORDING TO CRITICAL HISTORICAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This paper aims to present the educational movement carried out by the states and municipalities to achieve the goals of their respective State and Municipal Education Plans, and to associate this dynamic with the work activity, which is a presupposition to the Cultural Historical Psychology contributing to the overcoming of immediate, fragmented and abstract views present in the context of educational public policies planning. To this end, we used an exploratory survey on the platform of the Ministry of Education (MEC) "*PNE on the move*" because it presents current data on the development of State and Municipal Education Plans within each territory. This study revealed that the work activity developed by the subjects is realized through man-made instruments to be conducive to their action, and the educational plans of the governing bodies cannot be considered and studied as mere objects, but as objects of processes to provide change.

Keywords: National Education Plan; Educational Planning; Monitoring and evaluation; Work activity; Critical Historical Psychology.



INTRODUÇÃO

O contexto histórico da educação nacional é permeado por constantes lutas em busca da organização e estruturação para a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação. Ora, este movimento esboça aspectos funcionalistas, porém, ganha contornos cada vez mais democráticos. Disso decorre a democratização do ensino, em que parte da população brasileira, antes excluída dos processos de escolarização formais, passa a ter os direitos adquiridos, constitucionalmente, de igualdade, qualidade e acessibilidade ao ensino básico, reforçando a obrigação do Estado em traçar objetivo e assumir a indispensável tarefa de planejar a educação do país.

O planejamento educacional no país tem um marco no período histórico de 1932, tempo no qual se consolidava a visão sistêmica da elite intelectual sobre a realidade da educação brasileira, que se encontrava em situação escassa ao acesso escolar. Com um projeto de renovação para a educação, advém o movimento denominado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", com dois grandes objetivos para a construção de um Plano em Educação: o primeiro era elevar o nível cultural da sociedade, e o segundo, fortalecer o campo da produção científica, com o propósito de elaborar um plano de ação para educação pública, gratuita e laica a toda a sociedade.

Esse foi o ponto de partida para se elaborar um anteprojeto referente à educação nacional a ser introduzido na Constituição Brasileira de 1934 que, por sua vez, declarava serem incumbências da União: fixar um PNE, compreendendo o ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados, bem como coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território nacional.

Diante do contexto histórico da educação nacional, vemos uma expressiva movimentação em prol ao processo democrático de planejamento, criando-se assim espaços oportunos a mudanças e inovações. Porém, mesmo com uma dinâmica democrática, a estrutura do planejamento educacional do Brasil, ainda é notada pela descontinuidade e fragmentação, seguindo ideologias de governos temporais e cumprindo metas apenas burocraticamente.

Mesmo diante de um cenário desarticulado ao qual vinha passando a educação no país, advém em 24 de junho de 2014 a Lei nº 13.005 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com período de regência decenal, com o objetivo de instituir um



Sistema Nacional de Educação, a entender como uma forma de organização permanente dos estados, Distrito Federal e dos municípios, em regime colaborativo, para que viabilize o alcance dos fins da educação (BRASIL, 2014).

No Art. 2º do Plano Nacional de Educação regem as diretrizes objetivas para a lei:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Após a promulgação dessa Lei nº 13.005 em 2014, foi deliberada uma importante missão aos estados, Distrito Federal e aos municípios. Esses deveriam elaborar ou adequar, no prazo de um ano, de forma ágil e organizada, os seus respectivos planos estaduais, municipais e distrital de educação. Se tratava de uma exigência legal e, sem esses planos subnacionais, elaborado com qualidade técnica e participação social, o PNE não teria êxito. No caso dos planos estaduais de educação, eles precisavam estar elaborados, discutidos e aprovados em harmonia com o PNE. Da mesma forma, os Planos Municipais de Educação devem estar articulados ao PNE e com seu respectivo Plano Estadual de Educação.

Embora o Plano Nacional de Educação seja produto de um processo histórico na educação marcado por inegáveis avanços e retrocessos, para Dermeval Saviani (2014, p. 97): "é preciso frisar que essas mudanças não têm a ver, propriamente, com a vigência do Plano Nacional de Educação". O autor declara que o PNE (2001-2010) não passou de uma carta de intenções "e a lei que o institui permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares" (SAVIANI, 2014). Tal fato comprova-se pelos dados precedentes de um



estudo realizado a pedido do MEC, no último ano de vigência do PNE, demonstrando que apenas 33% das metas do PNE (2001-2010) foram atingidas.

Utilizamos o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural com pressupostos nas leis do desenvolvimento da natureza, das questões sociais e do pensamento humano, acreditando que esta base metodológica possibilitará a compreensão dos fenômenos humanos e sociais (VIOTTO FILHO, 2007, p.50).

A gênese da referida teoria está fundamentada na atividade, definida por Leontiev (1978a) como sistema estruturado que está em constante transformação e desenvolvimento. Dessa forma, toda a expressão das instâncias subnacionais para a concretização dos planos de educação reflete nas relações da sociedade, isto é, na atividade de trabalho, segundo Santos e Aquino (2018) composto por três elementos: o sujeito, o objeto e o mediador instrumental, e por vez, o sujeito é ação dos homens para efetivação das metas dos planos, o objeto é a educação, e o mediador instrumental atribui-se aos planos de educação.

Portanto, efetivar as metas pensadas por humanos e por vez vir a concretizar “implica afirmar que as necessidades humanas precisam ser compreendidas para além da mera satisfação orgânica; devem ser vistas e reconhecidas no seu “encontro” objetos materiais e simbólicos, construídos pelo homem ao longo da história” (VIOTTO FILHO, 2007, p. 52)

Dessa forma, este artigo dispõe apresentar o movimento dos estados e municípios para a materialização das metas de seus respectivos planos, e associar esse movimento a atividade humana, subsidiando a discussão pela teoria Psicologia Histórico-Cultural contribuindo para a superação de visões imediatistas, fragmentadas e abstratas, presentes no contexto do planejamento das políticas públicas educacionais.

METODOLOGIA

Dispomos neste trabalho a apresentar dados do movimento das instâncias subnacionais para a concretude do Plano Nacional de Educação. Tais dados são expressos pela atividade de trabalho desenvolvida pela sociedade com o propósito estruturar o Sistema Nacional de Educação, por vez, esses são pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que visa possibilitar a apreensão de fenômenos humanos



e sociais na sua concentricidade, isto é, nas suas múltiplas determinações naturais, históricas e sociais.

Para tanto, este texto valeu-se de uma pesquisa-bibliográfica e documental acerca da temática em tela. E, para compreender o a movimentação das instâncias subnacionais em prol a efetivação das metas de seus planos estaduais e municipais de educação, buscamos dados quantitativos, retirados da plataforma pública "*PNE em movimento*". Essa é uma plataforma técnica que tem a função de auxiliar no aprimoramento da gestão dos recortes territoriais no campo educacional, com ênfase nas ações de planejamento cooperativo, assistência técnica e comunicação com setores municipais e estaduais de educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ser humano necessita da educação para a sua existência, para tanto, a educação é uma ação intencional, ainda mais, um processo de trabalho imaterial, produto de ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Sendo assim o planejamento educacional pode ser entendido como um objeto da educação, fruto de um trabalho educativo intencional valorizando o trabalho material, mas também o não material.

É com essa vertente, de planejamento como o de trabalho intencional, que apresentamos abaixo, o acompanhamento das metas do PNE, materializado sobre os Planos Estaduais e Municipais de Educação, onde a materialização do vigente Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) dar-se-á por meio ao cumprimento dos planos infranacionais, conforme consta no Art. 5º da Lei 13.005 que "a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas" (BRASIL, 2014).

Este processo, de monitoramento contínuo e avaliação periódica, acontecerá tanto para os planos bem elaborados, com metas claras, resultantes de amplo debate, quanto àqueles que deixaram a desejar em sua elaboração. No entanto, essa dinâmica significa uma oportunidade de melhorar a qualidade técnica do diagnóstico, ampliar a participação social e de qualificar continuamente a execução das metas (BRASIL, 2016).

O documento de orientação ao monitoramento e avaliação dos Planos de Educação propõe que "O monitoramento se torne um ato contínuo de observação,



pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas” (BRASIL, 2016, p.6), assim como a avaliação desses planos seja um ato periódico de dar valor aos resultados atingidos até aquele momento, e que esta seja um termômetro para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar novas tomadas de decisões.

Assim, o caderno de orientações ao monitoramento e a avaliação dos planos, organiza o trabalho dos estados e de seus respectivos municípios em etapas, sendo a *Etapa 1: Organizar o trabalho*. Essa, por vez, orienta cada instância a verificar se o seu respectivo plano, em vigência, define órgãos responsáveis pelo seu monitoramento e avaliação, por exemplo: conselhos ou fóruns municipais de educação, secretarias municipais, dentre outros. Aos municípios que não tenham definido em quais instâncias cabe o papel de monitorar e avaliar o plano, o caderno (BRASIL, 2016) orienta que a secretaria considere a comissão que organizou o processo de elaboração ou adequação do plano.

Esse guia (BRASIL, 2016) sugere ainda que a Secretaria de Educação constitua uma equipe técnica para atuar no levantamento e na sistematização de todos os dados e informações referentes ao plano. Com relação à informação da equipe técnica, verificamos na plataforma pública do PNE que ainda 3 (três) estados estão em débito com as informações sobre a sua respectiva equipe técnica responsável por avaliar seus planos. São eles: Piauí, Minas Gerais e Rio de Janeiro, este último não tem seu Plano Estadual de Educação.

E então orienta que a equipe técnica utilize a *Ficha de Monitoramento do Plano Municipal/Estadual de Educação*, identificada na plataforma como “Agenda de Trabalho”. Esta ficha está dividida em três partes, cada uma correspondendo às etapas de trabalho propostas: **organizar o trabalho; estudar o plano; e monitorar continuamente as metas e estratégias**. Disso soa um espantoso déficit por parte dos estados brasileiros, onde constatamos que 12 estados brasileiros estão em débito com a Agenda de Trabalho. São eles: Roraima, Acre, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

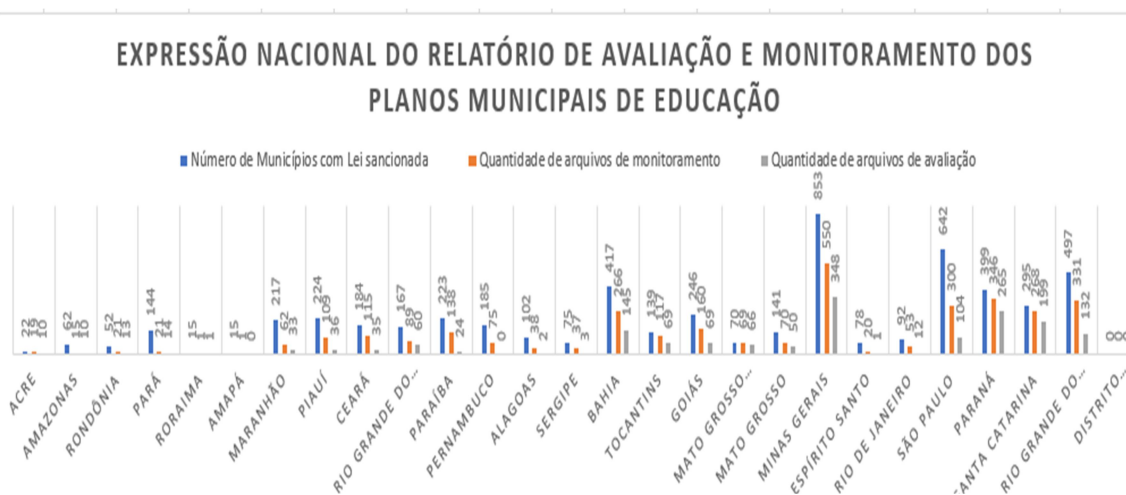
Embora vemos o expressivo débito dos estados brasileiros em relação a alimentar a base com esses dados, é bastante considerável a participação dos municípios nesse papel. Por exemplo, o estado do Rio Grande do Norte não enviou a



ficha, porém dentre seus 167 municípios apenas 1 (um) não enviou agenda de trabalho.

Posteriormente, os entes federados deveriam enviar um relatório de avaliação e monitoramento. Esse, por vez, é composto por um relatório de monitoramento apresentando a releitura atenta do plano, relacionando todas as metas e estratégias de forma cronológica; e o relatório de avaliação que apresenta os prazos que já foram ou não cumpridos. De uma forma bastante ampla, visualizamos na plataforma que a quantidade de estados que enviaram o relatório de monitoramento e o relatório de avaliação está muito próxima, conforme demonstra o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: a dinâmica de desenvolvimento dos PMEs dos 26 estados brasileiros.



Fonte: Elaborado pelos autores

A etapa 3 (três) nomeada como “*Monitorar Continuamente as Metas e Estratégias*” considera a forma do indicador como instrumento indispensável para assegurar a evolução das metas. Este, por vez, é uma descrição do diagnóstico da situação do município em várias áreas educacionais, para o monitoramento das metas do plano ao longo de sua vigência e para a avaliação de seus resultados. Normalmente esse indicador já foi apontado no processo de elaboração dos planos, seja ele estadual ou municipal, tendo como base o indicador do Plano Nacional de Educação.

A plataforma apresenta um acompanhamento das 20 metas do Plano Nacional de Educação. Consta neste espaço o relatório do primeiro ciclo de 2016 e do segundo ciclo de 2018. Como o intuito deste trabalho não é acompanhar o andamento de meta



por meta do PNE, mas compreender a atividade humana na concentricidade do movimento, não iremos por ora apresentar este acompanhamento, no intuito de render um outro trabalho dessa dinâmica. Mas de modo geral, podemos observar em ambos relatórios a pró atividade dos sujeitos para a efetivação das metas de seus respectivos planos.

Contextualizando toda essa dinâmica quantitativa dos estados e municípios em prol da efetivação de seus planos, voltamos ao intento deste texto que por sua vez é, associar esse movimento à teoria da Psicologia Histórico-Cultural, contribuindo para a superação de visões imediatistas, fragmentadas e abstratas, presentes no contexto do planejamento das políticas públicas educacionais.

Assim, vemos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural auxiliam a compreender a dinâmica burocrática do movimento dos sujeitos (estados e municípios) para a concretude de seus planos. Onde vemos que mesmo com uma silenciosa movimentação dos estados, os municípios estão em atividade para a efetivação das metas. O que nos faz levantar a hipótese de que, com o respaldo mínimo do governo federal, esse movimento está tomando rumos predominantemente de uma prática burocrática.

CONCLUSÃO

Os denominados planos subnacionais tornaram-se peças importantes para a configuração do Sistema Nacional de Educação, de forma que são elos indispensáveis para a efetivação do Plano Nacional de Educação.

Ao longo do processo de elaboração desses planos, os estados e municípios construíram uma imensa lista de objetivos em busca de satisfazer suas necessidades educacionais. Neste processo, consideraram novas necessidades e conseqüentemente novas atividades. Tanto que, os dados desta pesquisa verificaram uma expressiva movimentação dos municípios para a concretização de suas metas que, por vez, são necessidades, mas uma discreta atividade dos estados.

Contudo, vale destacar que as instâncias municipais estão trabalhando para superar a fragmentação do planejamento, muito embora, desconhecemos as circunstâncias com que esses dados estão sendo alimentados na plataforma.



Analisando essa dinâmica do movimento dos planos educacionais para a efetivação de suas metas, seguindo a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, vemos que os Planos Municipais de Educação concretizam através de instrumentos fabricados pelo homem para serem condutores da sua ação, que mesmo silenciosa e transparecendo uma presteza burocrática, não podem ser considerados e estudados como meros objetos, mas como objetos de processos em mudança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.005, de 24 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Poder Legislativo, 26 jun. 2014, p. 01, Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. **PNE em movimento: Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa/Portugal: Horizonte universitário, 1978a.

SANTOS, G.R; AQUINO, O.F. **A Psicologia Histórico-Cultural: conceitos principais e metodologia de ensino**. Revista Perspectivas em Psicologia, V. 18, n. 2 p. 76 -87, jul/dez 2014.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

VALENTE, L.; COSTA, M.; SANTOS, F. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 25 - 45, jan./abr. 2016.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. **Revista de Educação**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 2, n. 3, jan/jun/2007. p. 49-68. 2007.



A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO SUL

YARA LIGIA BAMBIL DAROS GARCIA¹
ERIKA PORCELI ALANIZ¹

¹Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação-PROFEDUC, Campo Grande, MS. yaraligiamestrado@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a parceria público-privado firmada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE e a Secretaria de Estado de Educação – SED, na reforma do novo Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso do Sul com o programa “Escola da Autoria”. A metodologia constou de levantamento de pesquisa bibliográfica, documental e de legislação. A delimitação temporal foi o período de 2014 a 2018, face ao marco regulatório desse modelo de parceria. Os resultados parciais da pesquisa indicam que a responsabilidade social empresarial foi a justificativa encontrada pelo terceiro setor para atuar na educação, com amparo legal, atendendo seus interesses mercadológicos, além da interferência dos reformadores empresarias na política educacional, por meio da reorganização curricular flexibilizando conteúdos e implantação de novas áreas de conhecimento. Concluímos a transferência de responsabilidades, interferências na política educacional e necessidade de se aprofundar os estudos sobre os repasses financeiros nessa parceria.

Palavras-chave: Parcerias, Público-Privado; Ensino Médio; Políticas Públicas.

THE PRIVATE SECTOR'S PERFORMANCE IN REFORMING THE NEW MATO GROSSO SOUTH EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze a public-private partnership between the Institute of Correspondence for Education - ICE and the State Secretariat of Education - SED, in the reform of the new Full Time High School in Mato Grosso do Sul with the program “Escola Authorship ”. The constant methodology of survey of bibliographic, documentary and legislation research. The temporal delimitation was from 2014 to 2018, due to the regulatory framework of this partnership model. The results of the research determined that corporate social responsibility was justified by the third sector to act in education, with legal right, in the acceptance of their marketing interests, besides the interference of business reformers in educational policy, through the curricular reorganization of new areas of knowledge. Conclude the transfer of responsibilities, the interference in educational policy and the need to deepen the studies on financial transfers in this partnership.

Keywords: Partnerships, Public-Private; High school; Public policy



INTRODUÇÃO

Com o avanço da pesquisa objetiva-se analisar as parcerias entre o setor público e privado e suas implicações no âmbito das políticas públicas educacionais. Para melhor delimitação do objeto de estudo, será analisado especificamente o ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação em parceria com a SED - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Partindo da hipótese de que por meio de políticas neoliberais a atuação do setor privado é cada vez mais imbricada no setor da educação visando atender aos interesses econômicos do mercado na consecução de políticas voltadas para a reforma do Estado, como a mercantilização da educação que passa a ser voltada para resultados e formação de trabalhadores ao invés de cidadãos críticos.

A delimitação temporal de 2014 a 2018 foi estipulada face ao marco regulatório do Terceiro Setor, com a publicação da Lei n.º 13.019/14 (BRASIL, 2014). O referencial metodológico será feito por meio do método dialético, da análise da historicidade e da totalidade do objeto, isto é, do modo como se configura, a relação entre o público e o privado na educação, desvelando a disputa por um projeto de sociedade e de sistema educacional. Para tanto os instrumentos de análise serão a análise bibliográfica; análise documental e de leis.

O embasamento teórico fundamenta-se em conceitos essenciais ao tema como o conceito, de Terceiro Setor, que para Giddens (2001, p. 36):

(...) Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo.

Montão (2008) faz uma distinção ao dizer que a denominação "terceiro setor" se explicaria, para diferenciá-lo do Estado (Primeiro Setor) e do setor privado (Segundo Setor). Ambos não estariam conseguindo responder às demandas sociais: o primeiro, pela ineficiência e o segundo por fazer parte da sua natureza visar o lucro. Essa lacuna seria assim ocupada por um "terceiro setor" supostamente acima da sagacidade por lucro do setor privado e da incompetência e ineficiência do Estado.



No estudo sobre público e privado, Gramsci (1968) cita que, Estado ampliado é a organização aonde a sociedade política (Público) age em conjunto com a sociedade civil (Privado), formando uma estrutura, na qual o consenso e a hegemonia atuam em consonância com a força e a coerção, possibilitando assim que a classe dominante passe a atuar como classe dirigente e detentora do monopólio legal do setor privado, e consequentemente o público.

A justificativa deste estudo, parte da premissa de que a escola é um *lócus* formativo da sociedade, constituindo um campo de disputas, ocasionando uma correlação de forças, tais como por interesses mercadológicos, políticos ou ideológicos, tendo em vista que, além do conhecimento ser um dos determinantes de desigualdades sociais e de embates sociais, a educação também passa a ser vista como um produto negociado por meio das parcerias entre os setores público e privado, que em Mato Grosso do Sul se consolidam entre o ICE e a SED.

Partindo do pressuposto o objetivo deste estudo foi analisar as mudanças impostas pela crise do capitalismo que vem se impondo ao sistema educacional, através da responsabilização do Estado por má gerência, e dessa forma, às estratégias de superação dessa crise é apresentada pela política neoliberal, globalização, reestruturação produtiva e terceira via de reforma do Estado e implantação do Estado mínimo, como agente regulador e controlador dos serviços públicos, que passam a ser vistos como mercadoria. Essas propostas foram embasadas pela obra "O Caminho da Servidão", de Friedrich August Von Hayek (1944).

No Brasil, a identificação do Estado como responsável pela crise econômica está expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, de 1995, no então primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto a terceira via passa a assumir as políticas sociais

A parceria público-privada e as implicações para a gestão da escola pública ocorrem em um contexto particular do capitalismo que, após uma grande fase de expansão que se iniciou no pós-guerra, vive um período de crise e as suas principais estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via – redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais, com profundas consequências para a relação público-privada (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 762).



Nesse introito, fica evidenciado que a educação brasileira definitivamente está passando por tempos difíceis, devido políticas de desarticulação do sistema educacional, que mesmo mediante duras críticas, continua a todo vapor rumo ao “processo de reconfiguração, no qual o empresariado passou de interlocutor privilegiado do poder público para mentor das políticas educacionais” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 60).

Corroborando com esse cenário, a declaração do então Presidente do Banco Central do Brasil, Ilan Goldfajn, ao afirmar que entre as medidas econômicas que concorreram para o otimismo dos investidores no mercado brasileiro, estão dentre elas a reforma da educação e as parcerias público-privadas, características da política de Estado mínimo via reestruturação produtiva. Constata-se, assim, que o próprio Estado vem atuando em favor do privado em detrimento do público visando a lógica privatista como parte da estratégia de superação da crise capitalista.

Contudo a educação é um direito fundamental do cidadão brasileiro, e foi colocada como direito de todos pela primeira vez, na Constituição de 1934. Nesse sentido, a educação já era vista como uma responsabilidade compartilhada pelo Estado e pela família, com objetivos para a vida social e também econômica. Portanto a lógica da “racionalidade financeira”, parte integrante do ideário neoliberal de reforma e enxugamento do Estado, já fazia parte da política educacional na chamada “Nova República”, segundo Saviani (2008).

As parcerias entre público e privado nas políticas educacionais tiveram início no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), sob o viés do neoliberalismo, com a publicação da Lei n.º 9.637/98, que regulamenta as parcerias público-privadas. Entre outras deliberações, essa lei define as características de uma organização social, sendo alguns dos critérios: a) não ter fins lucrativos; b) os investimentos de sua receita excedente deverão ser revertidos em suas próprias necessidades; c) publicar no Diário Oficial da União os relatórios financeiros. Sendo reconhecida, a instituição está apta a estabelecer parceiros públicos e dele receber financiamento para seus projetos.

Após a entrada do Neoliberalismo, o Brasil passa a atuar como signatário de convenções internacionais promovidas por entes como ONU e Banco Mundial, tais como Consenso de Washington (1990), Conferência Mundial Educação para Todos, em



Jomtien, na Tailândia com a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos”, definindo referências para a educação do século XXI com características sócioemocionais, dispostas no *Relatório Delors* como os quatro pilares da educação, sendo: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e aprender a ser. Posteriormente em 2015, em Nova York, Estados-membros da ONU firmaram a adoção do documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2015 e 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, visando assegurar que haja educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e em todos os níveis.

Desde então o Brasil vem buscando criar condições para atender a essas deliberações; para tanto o MEC cria o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) que balizou as políticas e reformas neoliberais implantadas, redefinindo papéis e responsabilidades do Estado, a exemplo da Lei n.º 9.790/99 (BRASIL, 1999), que dispôs sobre a qualificação das entidades sociais do Terceiro Setor, ou seja, as OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

Os financiamentos da educação básica foram regulamentados pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado na Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006). Os recursos desse fundo são repassados aos Estados e Municípios, de acordo com seus coeficientes de distribuição, que estão dispostos nos artigos 8º aos 11º. As receitas e despesas deverão estar previstas em orçamentos. Ainda quanto aos recursos passíveis de serem repassados ao setor privado, o artigo n.º 70, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, (BRASIL, 1996), define como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, viabilizando as parcerias em ações tais como: aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais; uso de bens e serviços; e levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino. Na sequência, com o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio de 2000-2010, e o novo PNE aprovado como a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL 2014), para o decênio de 2014 a 2024.



Posteriormente foi criada a Lei n.º 13.019/14 (BRASIL, 2014), que estabeleceu o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil (sem fins lucrativos), em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, e instituiu o termo de colaboração e o de fomento, modernizando as relações do Poder Público Federal, Distrital, Estadual e Municipal com as organizações da sociedade civil; e a Portaria n.º 1.145, que estabelece os entes federados em pacto com o Ministério da Educação, em parcerias com o setor privado, visando atender as demandas expostas na Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC.

Em ritmo de franco fortalecimento neoliberal, o governo sancionou a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que estabelece novas diretrizes e bases para o Ensino Médio e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e novas proposições de financiamento do FUNDEB. Em seu Art. 4º, parágrafo 11, fica definido que para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.

Dessa forma o Estado vem intensificando parcerias com o setor privado, articulando com os interesses desses grupos criando bases legais para implementação de políticas educacionais para o que chamaram de superação da crise educacional latino-americana, sob forte influência do modelo americano para a expansão do ensino público e a diminuição dos baixos indicadores de rendimento estudantil.

Para Leher (2014) a proposta dos setores dominantes é minimalista, pois sustenta que a formação da classe trabalhadora deve ser ajustada para o trabalho simples, daí a defesa de competências básicas, a serem aferidas ferreamente por testes padronizados.

Nesse contexto, é condição *sine qua non* que o Estado seja mero complemento às estruturas econômicas do sistema capitalista ou seja, segundo Mészáros (2002) é uma estrutura totalizadora de comando político do capital. Assim as propostas reformistas em educação visam a manutenção de seu *status quo* conservador. Nesse sentido é indispensável pensar uma alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana. Uma nova educação mesmo não estando o sistema do capital "aberto" para tal, mas é justamente o fato de a educação, não ser



determinada automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada análise bibliográfica; análise documental e de leis; tendo como embasamento teórico Lakatos e Marconi (2003).

Epistemologicamente será utilizado o materialismo histórico dialético, que em ciência produz conhecimento sobre a realidade para transformá-la, pois o conhecimento é construído em sua dependência histórica das relações desiguais na sociedade, cuja realidade é socialmente determinada pelo curso dos eventos históricos e das ideologias de um determinado período, dessa forma o conhecimento depende dos estágios do processo de produção, na sociedade em geral. Já na dimensão metodológica vale-se da dialética, que mostra as conexões entre as partes de um dado fenômeno e destas com a totalidade social, analisando como o movimento se processa.

As fontes para pesquisa bibliográfica foram artigos sobre o tema, no Banco de Artigos da Capes e de Universidades; levantamento de documentos e informações relevantes nos sítios dos Reformadores Educacionais. A análise documental e das legislações dar-se-á por meio de fichamentos, com a máxima exatidão, tendo como base a Constituição Federal; marcos legais na implantação das parcerias público-privada em nível nacional e estadual; o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado; legislações sobre o novo Ensino Médio em Tempo Integral.

Não há abordagem empírica com seres humanos, portanto sem número de protocolo do comitê de ética.

RESULTADOS

Após as análises constatou-se que o Instituto de Corresponsabilidade em Educação – ICE entra no sistema educacional com a SED-MS e em mais 15 Estados. Esse instituto é uma entidades sem fins lucrativos, conforme estabelecido em lei, formado por empresários, e profissionais liberais, como da área de educação, cujos objetivos estão em promover um novo modelo de educação, com padrões pré-estabelecidos de práticas educacionais, seguindo orientações internacionais da



Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE e pela UNESCO, com vistas à atender suas metas para o ensino básico público e gratuito de qualidade, transformando essas práticas em políticas públicas, de forma mensurável por meio das avaliações e com escala, podendo ser aplicado em qualquer ente federado.

No que se refere a implantação do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, o tensionamento fica evidente por meio da consolidação da parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE e a Secretaria Estadual de Educação de MS-SED, por meio da implantação do Projeto Político Pedagógico das escolas de educação em tempo integral - “Escola da Autoria”, e pela resolução SED/N.3.391, de dezembro de 2017.

Dessa forma fica concretizada a interferência dos reformadores empresariais na política educacional de MS, por meio da reorganização curricular flexibilizando conteúdos e implantação de novas áreas de conhecimento, com novas matérias, a exemplo da Atividades Integradoras, compostas por disciplinas como Projeto de Vida, para alunos dos 1º e 2º anos e Pós Médio apenas para alunos do 3º ano. Considerando que essa nova área do conhecimento chamada de Atividades Integradoras, estão dispostas na grade curricular totalizando 135 horas/aula e que Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas juntas totalizam 102 horas/aula, pode-se concluir que a ênfase curricular está sendo dada às Atividades Integradoras.

Além da contratação de professores sem certificado, causando precarização e desregulamentação da docência; o aligeiramento da formação dos estudantes face à diminuição da carga horária e de disciplinas obrigatórias, visando formação para o trabalho, nesse cenário educacional vivifica-se “[...] o fetiche da modernidade e da democratização, os fundamentos neoliberais que se aprofundam nas décadas seguintes [...]” (KRAWCZYK, 2000). Outro problema é a mudança da atuação do professor, podendo passar a ser um mero treinador, o que segundo Saviani faz da educação uma “[...] doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia no mercado de trabalho, quando na verdade, a função da educação é realizar um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências [...]” (SAVIANI, 2007, p. 4).

Após a realização do levantamento de informações sobre essas parcerias, ficou evidente que há a necessidade de um estudo mais aprofundado, tais como sobre a efetivação dos repasses financeiros e as influências dessa parceria nas políticas



públicas educacionais do Estado, se existe subordinação do meio escolar às ideologias, o que se configuraria controle social, daí o idílico debate aprofundado.

Há que se analisar que o modelo de parcerias pode promover alterações nas políticas educacionais, e na natureza organizacional das escolas, a exemplo da reforma do Ensino Médio, que por meio dessas parcerias com Institutos e Fundações adequações estão sendo feitas passam a inferir em formação técnica desnudada de criticidade, promovendo a marginalização dos trabalhadores, precarização da docência, esvaziamento curricular, entre outros.

A exemplo do que já vem ocorrendo em outros países que aderiram ao sistema econômico-político neoliberal do Estado mínimo e do empoderamento do empresariado, ancorado em repasses vultuosos de recursos, as mudanças propostas não são certeza de melhoria de resultados nas provas nacionais e internacionais. No entanto o que se percebeu por meio de vários estudos já realizados é que a política de meritocracia, tem piorado alguns resultados.

Dessa forma, fica evidente a necessidade da continuação dos estudos para levantamento de informações e análises sobre como se dá o repasse financeiro entre o ICE e a SED, bem como o detalhamento da interferência dessa parceria nas escolas.

DISCUSSÃO

Então qual a relação entre educação e economia na nação? Quais interesses estão em jogo no cenário nacional e internacional? Para responder a essas questões é necessário refletir a atuação dos interesses privados, por meio de políticas públicas, que visam atender aos interesses mercadológicos do setor produtivo, o que segundo Karl Marx representa a reprodução da ideologia burguesa veiculando a sobreposição de seus interesses, como classe dominante, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. Esse modelo de educação se respalda em noções de eficiência e meritocracia, inerentes à lógica da concorrência, da competição entre alunos, e da responsabilização dos discentes e docentes pelos baixos resultados, fatos esses que limitariam a construção de justiça social dentro do sistema educacional brasileiro.

Autores como Afonso (2003), Oliveira (2009) e Peroni (2012) dialogam quanto ao movimento de relação entre o público e o privado na educação, no aspecto em que



a execução das políticas se mantem estatal, mas currículo ou gestão da educação pública sofrem interferência do setor privado.

Saviani ancorado no pensamento de Marx, define a relação público-privado ao dizer que

Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível dentro de ordem política que se convencionou denominar democrática (SAVIANI, 2005, p. 174).

Segundo esse mesmo autor para o Estado mínimo, a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a "sociedade" as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Redefine-se, diante disso, tanto o papel do Estado como das escolas Saviani (2008). Assim, é pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e produtividade daí a razão da proliferação da pedagogia da qualidade total e da influência que causa na gestão das escolas, na formação dos currículos e no trabalho docente.

Freitas (2016) corrobora ao dizer que por meio dessa suposta 'falência' da escola pública brasileira, atribuída pela ineficácia do gerenciamento do Estado nas políticas públicas educacionais e sociais, legitima-se a entrada dos reformadores empresarias por meio dessas parcerias, e conseqüentemente a entrada do empresariado no sistema educacional público.

Como o modelo de gestão das escolas públicas é considerado ineficaz, a solução proposta pelo setor empresarial é através da responsabilização e mérito, por meio da fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação. Conforme Freitas (2016), é a "justa medida", por meio da qual as privatizações ocorrem de três formas, sendo elas: a) terceirização de gestão b) *vouchers*, que possibilitam às famílias mudar de escola pública para privada mediante subsídios do governo; ou c) implantação de sistemas (projetos) de ensino.



CONCLUSÃO

As políticas públicas neoliberais, ganharam força ao alegar que a 'falência' da escola pública brasileira resulta da ingerência dos recursos e políticas públicas destinados à educação básica. A solução para tal crise vem por meio da consolidação de parcerias público-privada. Nessa nova onda de *laissez faire, laissez passer* do neoliberalismo, a reforma educacional está referendada nos moldes internacionais de formação "socioemocional".

Em Mato Grosso do Sul se materializa na concretização da parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE com a Secretaria de Estado de Educação – SED, na implantação do ensino médio em tempo integral denominado "Escola da Autoria". No projeto político pedagógico estão articuladas as matérias diversificadas, a exemplo da disciplina eletiva Projeto de Vida e Pós-Médio.

Dessa forma, esse estudo possibilitou a confirmação de que a parceria público-privada em andamento no estado de Mato Grosso do Sul denota interferência do setor privado nas escolas públicas e na gestão das escolas que aderiram ao modelo da "Escola da Autoria", na formação dos currículos e no trabalho docente, a partir do momento em que há direcionamento por parte desse Instituto na organização curricular e no Plano Político Pedagógico.

Destarte há que continuar o estudo aqui iniciado, com a finalidade de aprofundamento da análise das influências dessa parceria na política educacional e conseqüentemente nas escolas de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 maio 1998.

BRASIL. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 1999.



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. LDB & Lei do FUNDEF. Brasília, DF: Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional 53**, de 19 dezembro de 2006. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>

BRASIL. **Lei n.º 13.019**, de 31 de julho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-publicacaooriginal-144670-pl.html>>

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746**, de 22 setembro de 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Exposição de Motivos 00084/2016**, de 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso

DELORS, J. *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8ª. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 2003.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085 - 1114, out.- dez., 2014.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Três Teses Sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio - ago., 2016.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. Tradução de M. L. X. de A. Borges. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, A. **Maquiavel: A política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura/ Instituto Liberal, 1987.



KRAWCZYK, N. Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. **Carta Capital** – Revista on-line, 31 maio 2016. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>

KRAWCZYK, N. **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEHER, R. **Educação superior minimalista**: a educação que convém ao capital, no capital dependente. Encontro nacional de estudantes de Direito. Paraná, 2014.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Lei Nº 5.306, de 21 de dezembro de 2018. "Escola da Autoria". **Diário Oficial**, n. 9.807, p. 19, 26 de Dezembro 2018.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente da intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ONU. **Agenda 2030**. Disponível em: <http://https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. da. (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: UNISAL, 2005.

UNICEF. **Declaração Todos pela Educação**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>



A CONCEPÇÃO DE CIÊNCIAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): OLHARES HISTÓRICO-CRÍTICOS

LUCAS VILAS BOAS SIMIRIO¹
RAIMUNDA ABOU GEBRAN¹

¹Universidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: profluvillasboas@outlook.com

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem em Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), influencia a concepção de ciência e sua importância para o aluno dessa modalidade. Por isso, este artigo buscou identificar quais as concepções de Ciências e qual a importância de estudá-la segundo a percepção dos discentes desse segmento. Assim, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, mediante o uso de um questionário com duas questões (o que é e para que serve a Ciências), aplicado aos alunos dessa disciplina em uma escola de EJA do interior paulista, e teve a pedagogia histórico-crítica como base de análise e interpretação. Os resultados apontam que a visão desses sujeitos sobre a ciência é exclusivamente naturalista e internalista, e que sua utilidade remete somente ao pragmatismo cotidiano, sem qualquer relação com uma dinâmica histórico-social.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, ciências da natureza, educação de jovens e adultos, pedagogia histórico-crítica.

THE DESIGN OF SCIENCES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION STUDENTS: HISTORICAL-CRITICAL VIEWS

ABSTRACT

The teaching-learning process in Science in Youth and Adult Education (EJA) influences the conception of science and its importance for the student of this modality. Therefore, this article sought to identify the conceptions of science and the importance of studying it according to the perception of students in this segment. Thus, a qualitative research of the case study type was carried out through the use of a questionnaire with two questions (what is science and what is it used for), applied to the students of this discipline in an EJA school in the interior of São Paulo, and had the historical-critical pedagogy as the basis of analysis and interpretation. The results point out that the view of these subjects about science is exclusively naturalistic and internalist, and that its utility refers only to everyday pragmatism, without any relation to a historical-social dynamic.

Keywords: teaching-learning, nature sciences, youth and adult education, historical-critical pedagogy.



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), consiste em uma modalidade educativa voltada para todos os sujeitos que por razões pessoais e sociais, não tiveram oportunidades de realizarem seus estudos na idade regular no período apropriado (BRASIL, 1996).

Desse modo, igual os demais segmentos de ensino, a EJA requer a adoção de práticas pedagógicas que contemplem as peculiaridades específicas dos seus alunos que em geral, necessitam de uma educação que respeita suas características culturais e históricas, bem como, que consigam atender as necessidades de trabalhos desses sujeitos (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, a atividade de ensino e aprendizagem na EJA pode ser melhorada se estiver orientada com vista à práticas educativas teoricamente contextualizadas e socialmente engajadas, sobretudo, ao se considerar alguns componentes curriculares como o das Ciências da Natureza (BRASIL, 2002).

Isso ocorre, pois o processo de ensino-aprendizagem em Ciências na EJA ainda parece repousar sobre um paradigma essencialmente empirista, pragmático e tecnicista, bem como, utilizar metodologias quase que exclusivamente transmissivas e expositivas, o que termina por coibir olhares sobre uma educação científica nessa modalidade voltada para a emancipação e transformação social dos seus alunos (BRASIL, 2002; SANTOS, 2005).

Nesse sentido, é importante destacar que a aprendizagem em Ciências na EJA está intimamente ligada aos pressupostos epistemológicos e didáticos dos professores, bem como, está relacionada com a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a forma com a qual são trabalhados (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, os pressupostos teórico-metodológicos, didáticos e as concepções dos professores incidem de sobremaneira sobre a aprendizagem dos alunos, pois a aula é reflexo da epistemologia do professor, ressalta Vasconcellos (2000). Assim sendo, as concepções de Ciências, os conceitos e os processos desenvolvidos em sala de aula estão diretamente relacionados com o tipo de educação científica encaminhada, a natureza das discussões abordadas e as intencionalidades desejadas, o que pode culminar com uma transmissão ou uma construção dos



conhecimentos pelos alunos, em principal da modalidade EJA, em função de tais sujeitos apresentarem características socioculturais que implicam uma aprendizagem de Ciências relevante e significativa do ponto de vista prático e social.

Nesse sentido, o uso da pedagogia histórico-crítica (PHC), pode ser um importante recurso teórico, pois trata-se de uma concepção educativa que busca compreender a construção social e histórica do conhecimento e sua transposição sistematizada para o contexto de sala de aula, e assim, contribuir para uma real apropriação desse conhecimento pelo aluno sob a mediação do professor (SAVIANI, 1997).

Portanto, trabalhar Ciências a partir dos pressupostos da PHC permitiria o professor desenvolver uma concepção dessa disciplina pelo aluno de modo a levá-lo a compreender “[...] a ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural” (BRASIL, 2002, p. 77).

Por todos esses apontamentos, o objetivo deste estudo foi identificar diante da ação docente existente na EJA, quais são as concepções, definições e finalidades da disciplina de Ciências da Natureza existente entre alunos dos anos finais do ensino fundamental dessa modalidade, e diante disso, analisar a existência de articulações do trabalho com essa disciplina com a pedagogia histórico-crítica.

METODOLOGIA

Para materialização dos objetivos delineados nesse trabalho, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante uso de um questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado à cinco (05) alunos de uma escola municipal que oferta a modalidade educacional de jovens e adultos de um município do interior paulista, no tocante as suas respectivas concepções sobre a disciplina de Ciências da Natureza e suas visões sobre as finalidades dessa área do conhecimento.

Desse modo, por envolver seres humanos, essa pesquisa teve apreciação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), sob o número 04759418.6.0000.5515 (Resolução 466/2012 no CNS), e do



CPDI (5161), bem como, autorização via termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) pelo alunos sujeitos da pesquisa.

Assim sendo, os alunos que aceitaram participar do estudo foram identificados pela letra "P" de participante e "A", "B", "C", "D" e "E", o que resultou nos participantes (PA; PB; PC; PD e PE), os quais se dispuseram a responder o questionário da pesquisa na biblioteca da unidade escolar que participavam, o que ocorreu no período noturno ao longo do mês de maio de 2019, em função da disponibilidade dos sujeitos.

As duas perguntas propostas no questionário aos discentes eram abertas, e intentaram questioná-los sobre o que é a disciplina de Ciências e qual sua finalidade, como se observa a seguir:

1- O que você entende por Ciências? Explique.

2- Para que serve a disciplina de Ciências? Você considera importante aprender essa matéria?

Por fim, os dados provenientes do questionário foram transcritos, tratados e analisados a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, o que permitiu a elaboração de um texto interpretativo-crítico, bem como, histórico-social das situações emergidas e obtidas das respostas dos participantes.

RESULTADOS

Com base na aplicação do instrumento de coleta de dados usado nessa pesquisa, ou seja, o questionário aos alunos da EJA sobre suas concepções e significações acerca da disciplina de Ciências foi realizada a seguinte pergunta:

1- O que você entende por Ciências? Explique.

Assim sendo, as respostas obtidas foram:

"É uma questão que estuda o meio ambiente". (PA)

"Eu gosto muito dessa matéria e entendo que ela estuda o sistema digestório do corpo humano". (PB)

"Ciências é uma matéria legal de aprender, onde se fala muito sobre coisas que vivemos no dia-a-dia, que praticamos e nem percebemos que têm, como as reações químicas". (PC)

"A Ciências é um termo de cientistas". (PD)



"Entendo que Ciências é a matéria que estuda a natureza, o corpo e também a propriedade de vários elementos e objetos, a cultura, a sociedade e a tecnologia". (PE)

Em relação a finalidade e importância de se estudar Ciências, foi feita a seguinte pergunta:

2- Para que serve a disciplina de Ciências? Você considera importante aprender essa matéria?

Desse modo, as respostas obtidas foram:

"Sim, para ter mais conhecimento do nosso mundo e respeitar a natureza". (PA)

"Sim, é bom para nossa vida futura, aprendemos sobre nossa saúde e cuidar do nosso corpo como sistema digestório". (PB)

"Ciências é uma matéria legal de aprender, onde se fala muito sobre coisas que vivemos no dia-a-dia, que praticamos e nem percebemos que têm, como as reações químicas". (PC)

"Sim, muito importante, para nosso dia-a-dia". (PD)

"Na Ciências aprendi muitas coisas que ajuda na minha vida pessoal, como por exemplo, as transformações, e várias e várias outras coisas como os sistemas do corpo humano, as tecnologias e a cultura". (PE)

DISCUSSÃO

Diante do que evidenciam os dados sobre as concepções de Ciências da Natureza pelos alunos do segmento final do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível refletir e discutir algumas proposições, dentre elas, a ideia de ciência frequentemente permeada nessa modalidade educativa, segundo a qual, essa área do conhecimento está exclusivamente orientada para o estudo do meio ambiente biológico, sem qualquer relação ao ambiente sociocultural.

Isso pode ser constatado ao verificar a fala do participante A, pois este ao ser questionado sobre o que é Ciências, expressou a ideia de que esta área se caracteriza por estudar especificamente o meio ambiente natural, ou seja, explicou que este campo do conhecimento volta-se apenas para o ambiente naturalístico e biológico.

Esse paradigma se repete ao verificar a resposta do mesmo participante acerca da finalidade da disciplina de Ciências, uma vez que, as ideias nela presente, também



denota a referência desse campo do conhecimento vinculada às questões unicamente naturais e biofísicas.

Essa concepção poderia modificar, pois o ensino de Ciências na EJA, pode estimular uma visão de Ciências nos alunos não restrita à simples descrição do mundo natural, mas sim, capaz de os levá-los a compreender:

[...] a natureza como um todo dinâmico, e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, com relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente. (BRASIL, 2002, p. 78)

Nesse caso, o estímulo de uma visão de Ciências dentro de um pressuposto sociocultural se alinha aos propósitos da concepção externalista da ciência, de sobremaneira defendida pela pedagogia histórico-crítica, segundo a qual, o conhecimento científico está amplamente articulado com o mundo histórico-social, cultural e político, assim como, sua construção é determinada pela ação humana e pelos interesses e empreendimentos político-econômicos de cada período considerado (SANTOS, 2005).

Por sua vez, uma outra percepção entre os alunos da EJA, sobre Ciências, consiste em um olhar marcadamente caracterizado pelo estudo do corpo humano e da saúde, presente na resposta do participante B, que ao ser interrogado sobre o que consiste e qual a finalidade dessa disciplina, apresentou uma visão sobre essa área do conhecimento vinculada às questões fisiológicas, ou seja, disse que tal área “[...] estuda o sistema digestório do corpo humano”, e que sua função é nos ajuda a entender sobre “[...] nossa saúde e cuidar do nosso corpo como sistema digestório”.

Dessa maneira, é possível entender que uma das ideias de Ciências vigente na mentalidade do participante B, bem como, em diversos alunos da EJA, consiste em identificar esse campo do conhecimento, como uma área exclusiva de estudos dos sistemas biológicos, sem contudo, pensar em uma relação mais ampla com o cotidiano e uma prática social global, explica Santos (2005).

Em outros dizeres, é importante salientar na prática docente em Ciências uma concepção dessa área do conhecimento de maneira a levar os alunos a terem:



[...] acesso aos conhecimentos que poderão promover e ampliar suas interpretações sobre aspectos individuais e coletivos que condicionam a saúde e a reprodução humanas, sobre as transformações dos ecossistemas no planeta como um todo – e particularmente no lugar onde vivem (BRASIL, 2002, p. 71).

Há também uma visão dos discentes da EJA sobre Ciências e sua intencionalidade voltada ao seu aspecto puramente pragmático, ou seja, como se seu uso e atuação estivesse exclusivamente relacionado à resolução de problemas do cotidiano. Isso fica claro na resposta do participante C, o qual afirmou que a “Ciências é uma matéria legal de aprender, onde se fala muito sobre coisas que vivemos no dia-a-dia”.

A ideia presente no discurso do participante C, corrobora com os escritos de Santos (2005), que ao trabalhar o ensino de Ciências a partir da pedagogia histórico-crítica, afirma que uma das tendências mais comuns no ensino-aprendizagem dessa área do conhecimento, consiste em alinhá-la aos problemas do cotidiano, ou seja, uma percepção puramente utilitária e pragmática.

Isso em questão requer discussões, pois uma educação científica com vista a síncrese, ou seja, atenta a realidade diária dos sujeitos de aprendizagem, sobretudo na EJA, é significativa, pois atende e respeita a vivência local dos estudantes e suas práticas laborais. Contudo, aprender Ciências sob uma visão puramente pragmática, ou seja, relacionado aos:

[...] interesses imediatos podem ser o início de um processo de aprendizagem, mas limitar-se ao cotidiano é alimentar a síncrese, a visão reducionista e limitada. A escola serve justamente para que o indivíduo, partindo da prática cotidiana, desta distancie-se, ganhando possibilidades de enxergar essa mesma realidade de um ângulo mais amplo (SANTOS, 2005, p. 58).

O mesmo paradigma também parece ser revelado na resposta do participante D ao conceituar Ciências da Natureza, pois em seu discurso, expressou um viés totalmente pragmático, ou seja, atrelado à prática cotidiana, e o conhecimento científico relacionado a resolução de conflitos e problemáticas vinculadas as necessidades imediatas.



O mesmo participante, além do olhar utilitário, também ressaltou em uma de suas respostas, a concepção internalista da Ciência, ou seja, “[...] um termo de cientistas”.

Essa afirmação do participante D, relaciona-se segundo Santos (2005), a concepção frequentemente presente nas aulas de Ciências, a qual “[...] vê a ciência como produto do trabalho dos grandes gênios isolados e um distanciamento entre o fazer científico e a prática social” (SANTOS, 2005, p. 47).

Uma prática educativa de natureza histórico-crítica em Ciências na EJA, seria importante, pois este pressuposto teórico incentiva ações docentes que promovam uma superação dessa concepção internalista pelos alunos, de modo a estabelecer uma proposta externalista dessa disciplina onde é possível:

[...] oferecer o conhecimento clássico e a forma de sua produção. Ao mergulharmos profundamente na história, alcançamos as contradições do real, os fatores que realmente determinaram as mudanças sociais e históricas e que construíram a ciência de hoje (SANTOS, 2005, p. 57).

Dessa maneira, um processo de ensino-aprendizagem em Ciências na EJA de cunho externalista segundo os propósitos da PHC, possibilita uma mudança de ideias sobre o conhecimento científico e sobre este campo do saber, muitas vezes apresentada de forma distorcida e equivocada para esses alunos, o que colaboraria para atrelar a ciência à prática social. Isso mostra-se relevante já que, as concepções dessa disciplina por grande parte dos alunos da educação de jovens e adultos fundamentam-se e são:

[...] bem diferentes entre si, têm diversas origens: a cultura popular, a religião ou o misticismo, os meios de comunicação e, ainda, a história de vida do indivíduo, sua profissão, sua família etc. Algumas dessas explicações são certas vezes arraigadas e preconceituosas, chegando a constituir obstáculo à aprendizagem científica. Outras, ligadas às práticas laborais dos alunos, contribuirão com informações enriquecedoras para toda a classe e devem ser valorizadas (BRASIL, 2002, p. 73).

Já as respostas do participante E, revelam um aspecto positivo do ponto de vista histórico-crítico, uma vez que apresenta uma definição de Ciência de modo mais sistêmico, ou seja, integrada, com atenção as questões naturais, mas também sociais, uma vez que, ao ser questionado sobre o conceito a serventia dessa disciplina,



apresentou em suas respostas, elementos de natureza política, cultural e relevância biológica e suas relações com a tecnologia.

Esse panorama apresentado pelo participante E, é o que mais se assemelha aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, pois mostra uma importância e definição de Ciências na EJA mais articulada com a prática social, bem como, expressa uma função social da educação científica. Processo esse, muito importante a ser refletido na EJA, pois permite fomentar nos alunos desse segmento, uma concepção na qual é possível estabelecer:

[...] relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje, sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas (BRASIL, 2002, p. 78).

Contudo, em linhas gerais, ficou claro diante das respostas dos cinco participantes que a concepção histórico-crítica ainda é pouco utilizada pelos professores de Ciências na EJA, pois grande parte dos seus alunos, apresentam percepções tecnicistas, essencialmente naturalistas, pragmáticas, internalistas e elitistas da Ciência, o que vai ao encontro das informações existente na literatura acerca do ensino dessa disciplina na EJA, ou seja, o ideário de que, práticas transmissivas e pouco críticas ainda permeiam o processo de ensino-aprendizagem nesse segmento educativo.

Mudar esse paradigma portanto, implica encaminhar na EJA, uma prática docente mais socialmente comprometida, para que haja "bases lógicas e culturais que apóiam as explicações científicas, bem como para discutir as implicações éticas e os alcances dessas explicações na formulação de visões de mundo" (BRASIL, 2002, p. 72).

CONCLUSÃO

No tocante a compreensão sobre a concepção dos alunos da EJA sobre o que é Ciências, e qual(is) a(s) sua(s) finalidade(s), via questionário respondido por esses sujeitos, é possível concluir que a definição dessa área do conhecimento segundo os discentes analisados é predominantemente naturalista e biológica, ou seja, a grande maioria dos estudantes dessa modalidade, ainda acreditam que estudar ciência é algo



restrito ao ambiente natural biofísico, sem qualquer articulação de sua existência e desenvolvimento com os pressupostos culturais, políticos, econômico e sociais.

Por sua vez, quanto a finalidade de estudar essa disciplina, a maioria dos entrevistados sugerem uma necessidade voltada para a simples resolução de problemas diários e para o mercado de trabalho, ou seja, permeia na mentalidade desses alunos uma visão quase que exclusivamente utilitária e pragmática da ciência, sem qualquer vinculação de sua importância com as questões histórico-culturais ou mesmo à uma prática social mais ampla.

Por esses apontamentos, faz-se necessário discussões mais aprofundadas sobre a temática, visto que sua reflexão não se esgota aqui, pois ao encaminhá-la é possível não só contribuir para uma práxis educativa emancipatória, mas sim, uma via mais social e historicamente comprometida com uma melhor aprendizagem dos alunos da EJA e suas respectivas transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei nº 9394/96, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: 2º segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmen to/vol3_ciencias.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências**: abordagem histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.



A CONTRIBUIÇÃO DO NEOLIBERALISMO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO EMPREENDEDOR DE SI MESMO

GABRIELA AMORIN FERRUZZI¹

¹Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente-SP.
Email: gabii.ferruzzi@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a questão da educação do sujeito como empreendedor de si e sua relação com o sistema neoliberal na sociedade atual a partir dos estudos de Foucault. Para isso, analisamos os trabalhos publicados no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, nos últimos cinco anos. A metodologia utilizada foi o estado do conhecimento de Romanowski e Ens (2006). Os resultados apontam uma preocupação, de diferentes áreas, sobre a formação dos sujeitos diante de uma sociedade permeada por desigualdades - de todos os tipos - e que valoriza tanto a produtividade. Nota-se ainda, por meio dessa pesquisa, que as transições ocorridas na sociedade explicam os comportamentos e as relações presentes na atual modernidade. Nesse sentido, esse trabalho também visa discutir sobre como e quando o homem se tornou um *homo oeconomicus*, empresário e empreendedor de si mesmo. **Palavras chave:** Neoliberalismo. Capital Humano. Empreendedor de si. Biopolítica. Foucault.

THE CONTRIBUTION OF NEOLIBERALISM TO THE FORMATION OF YOUR SUBJECT ENTREPRENEUR

ABSTRACT

This paper aims to discuss the issue of the subject's education as a self-entrepreneur and its relationship with the neoliberal system in today's society from the studies of Foucault. For this, we analyze the works published in the catalog of Theses and Dissertations of Capes, in the last five years. The methodology used was the state of knowledge of Romanowski and Ens (2006). The results point to a concern, from different areas, about the formation of the subjects facing a society permeated by inequalities - of all kinds - and that values both productivity. It is also noted, through this research, that the transitions occurred in society explain the behaviors and relationships present in modernity. In this sense, this paper also aims to discuss how and when man became a *homo oeconomicus*, entrepreneur and entrepreneur of himself.

Keywords: Neoliberalism. Human capital. Entrepreneur of yourself. Biopolitics. Foucault.

INTRODUÇÃO



A teoria do Capital Humano proposta por Michael Foucault (2008) consiste em algo bastante real e atual, sobretudo nos dias de hoje, marcado pela inovação, pelo desenvolvimento, pela disputa de mercado e pela concorrência. Para melhor compreender a teoria apresentada realizamos uma discussão a partir de outros autores, discorreremos sobre os sistemas econômicos liberais e neoliberais, sobre as mudanças nas formas de trabalho e controle e também sobre as características da sociedade de produtores que se transformou numa sociedade de consumidores, ou numa sociedade empresarial, como afirma o Foucault (2008).

Na sociedade empresarial absolutamente tudo pode ser administrado, a todo tempo e lugar. Essa sociedade, assim como a empresa, é pautada na competitividade e na capacidade de adaptação e sucesso por parte dos sujeitos que nela se insere.

Assim, no intuito de contextualizar sobre essa temática, buscamos nesse trabalho realizar um estado do conhecimento no catálogo de teses e dissertações da Capes a fim de que, a partir dos estudos acadêmicos publicados, possamos compreender os deslocamentos da sociedade que resultaram na modernidade vigente e na formação do sujeito empreendedor de si mesmo, competente, hábil e competitivo.

METODOLOGIA

Esse artigo se pauta em uma abordagem qualitativa com aplicação da pesquisa bibliográfica. Como recurso metodológico utilizaremos o estado do conhecimento, tendo em vista que esse recurso permite identificar avanços e contribuições acerca do tema proposto e ainda dar visibilidade as produções já existentes (SANTOS; SILVA, 2017).

O estado do conhecimento consiste em um segmento do estado da arte, porém ele aborda apenas um setor das publicações sobre o assunto estudado e não todos os tipos de produções (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Assim, essa pesquisa apresentará um levantamento acerca dos trabalhos publicados somente no catálogo de teses e dissertações da Capes, nos últimos cinco anos (2015 a 2019), utilizando as palavras-chave neoliberalismo, capital humano e biopolítica no campo de buscas.



Para alcançar os objetivos, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, seleção dos conteúdos relevantes à área e relacionados ao tema, análise e discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes nos últimos cinco anos, com as palavras-chave no campo de busca resultou em apenas sete trabalhos publicados. Dentre essa quantidade, encontramos 4 dissertações e 3 teses de programas de Educação, Filosofia, Direito e Psicologia (Quadro 01).

Quadro 01: Teses e dissertações encontradas no catálogo da Capes a partir das palavras-chave selecionadas.

Universidade	Título	Ano	Nível/Programa	Autor (a)
UFG	O homo oeconomicus em Michel Foucault: a análise do ser humano como naturalmente econômico na arte liberal de governar	2015	Mestrado em Filosofia	Guilherme de Freitas Leal
UFPA	A nova arte de julgar: análise dos discursos dos julgadores do Tribunal de Justiça do Pará na aplicação da medida socioeducativa de internação	2015	Mestrado em Direito	Ana Celina Bentes Hamoy
UFC	Subjetividade no mundo do trabalho: indivíduo, neoliberalismo e resistência a partir da resignificação da bioeconomia	2017	Mestrado em Psicologia	Taina Alcantara de Carvalho
UFSM	A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão	2017	Doutorado em Educação	Priscila Turchiello



Uniplac	A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal	2018	Mestrado em Educação	Fabio de Almeida
UFRGS	A proliferação discursiva de combate à obesidade no neoliberalismo: o governo biopolítico mediante a educacionalização do social	2018	Doutorado em Educação	Debora Duarte Freitas
UFSM	Emergência do discurso da sustentabilidade nas políticas de inclusão na sociedade contemporânea de racionalidade neoliberal	2018	Doutorado em Educação	Alana Claudia Mohr

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

A partir do levantamento apresentado, podemos notar temas comuns que envolvem os estudos do neoliberalismo e do sujeito como empreendedor de si mesmo. Dentre os sete, por exemplo, a grande maioria provém do programa de educação, o que mostra uma preocupação real do sistema educacional com a formação dos seus sujeitos.

As teses de Turchiello (2017) e Mohr (2018) discutem sobre a inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho na sociedade neoliberal e explicam que mesmo para essa clientela, o empreendedorismo, a produtividade e o desenvolvimento do seu capital humano são requisitos básicos para gerenciar suas vidas. As autoras ainda buscam entender a articulação da educação na produtividade desses sujeitos por meio de documentos e orientações legais.

Com o foco também no trabalho, a dissertação de Carvalho (2017) apresenta uma grande discussão sobre as condições e os tratamentos à que os trabalhadores da contemporaneidade são submetidos. Seu objetivo principal consiste em indicar a necessidade de ressignificar conceitos e exploração relacionados ao mundo do trabalho. A autora aponta a subjetividade como uma palavra que reconfigura o significado de mercado e a característica da sociedade neoliberal em conformar o



sujeito empreendedor e utiliza dos estudos de Foucault sobre a biopolítica para trilhar o percurso da tese.

Os estudos de Leal (2015) têm como foco o *homo oeconomicus*, um sujeito de interesses econômicos. A partir do material de Foucault, o autor explica sobre como a política é exercida diante desse sujeito que é um grande parceiro governamental.

A tese de Freitas (2018) discute sobre a proliferação dos discursos sobre a obesidade na sociedade neoliberal. Com base nos estudos de Foucault a autora fundamenta sua pesquisa por meio das noções de governamentalidade, governo e biopolítica. A proposta da autora tem como objetivo analisar como o corpo se torna o próprio capital humano na lógica atual, onde o indivíduo deve ter o autogoverno de si mesmo, sabendo realizar escolhas saudáveis e educando-se para ser um empresário bem-sucedido de si mesmo. Freitas realiza essa discussão utilizando também a noção de educacionalização do social, que responsabiliza a educação pela resolução de problemas de outros âmbitos sociais.

Nesse contexto educacional, a dissertação de Fábio de Almeida (2018) busca, a partir de estudos foucaultianos, elucidar a influência do neoliberalismo no âmbito da educação. O objeto de estudo do autor consiste na reforma do ensino Médio realizada em 2017. Para isso, ele aborda a formação do neoliberalismo, analisa alguns documentos legais como a LDBEN e a BNCC e discute a lei 13.415/2017 a partir das obras de Foucault compreendendo a referida reforma com base no dispositivo da biopolítica, a qual propõe a formação do homem como capital humano.

A dissertação de Hamoy (2015) se difere um pouco dos demais textos por ser de um programa de direito, no entanto, a autora também tem uma preocupação voltada aos adolescentes quando busca analisar os discursos dos julgadores do Tribunal de Justiça do Estado do Pará a fim de compreender como a prática do governo pode interferir nas ações da justiça. Para isso, a autora se baseia nos estudos de Foucault sobre a biopolítica e ainda traz um capítulo sobre o capital humano no intuito de problematizar sobre os indivíduos considerados incapazes de acumular capital humano devido as suas condições de vida.

Em suma, após a discussão dos textos encontrados, podemos perceber que a grande maioria dos trabalhos estão relacionados à educação, pois nossa área preocupa-se diretamente com a formação integral dos sujeitos e temos o



compromisso de formá-los não apenas visando o acúmulo de capital humano, mas sim verdadeiros cidadãos, capazes de refletir e mudar a sociedade em que vivem.

Podemos notar ainda que todos os trabalhos, embora provenientes de diferentes áreas de estudos, baseiam-se nas obras de Michael Foucault e destacam a importância da contribuição desse autor para compreensão da sociedade atual.

Pode haver um questionamento sobre o fato de termos encontrados relativamente poucos trabalhos com essa temática, no entanto, isso não implica dizer que os estudos envolvendo tais temáticas são escassos, pois cabe ressaltar que nos ativemos a palavras-chaves específicas, que quando substituídas podem alterar o número de resultados.

Do Liberalismo ao Neoliberalismo

Concebido no século XVIII, o modo de vida baseado no liberalismo migrou para o estilo neoliberal em meados do século XX. A principal diferença entre tais sistemas consiste no fato de que no liberalismo a liberdade do mercado era vista como natural, enquanto no sistema neoliberal esta liberdade deve ser produzida e realizada em forma de competição (FOUCAULT, 2008).

É nesse sentido, que a instituição escolar se torna um ambiente de interesse para o neoliberalismo. Como seus processos econômicos não são espontâneos, eles precisam ser ensinados, controlados, dirigidos. E não há espaço melhor do que a escola para que isso se realize (FOUCAULT, 2008).

Enquanto no liberalismo a troca de mercadorias acontece em um ambiente socioeconômico livre, no neoliberalismo o intuito é aumentar a competição, de modo a produzir a liberdade de todos participarem do jogo econômico. Assim, o neoliberalismo produz e consome uma liberdade, que pode ser vista mais como objeto de consumo do que qualquer outra coisa (VEIGA-NETO, 2011).

O deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo foi decorrente, em um primeiro momento, devido a transformação da sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores (BAUMAN, 2008). Não que no sistema liberal não houvesse consumo e que no sistema neoliberal não existisse produção, mas o que ocorreu foi uma inversão de foco, que deixa de ser na produção e passa a ser no consumo.



A questão agora não está na quantidade de mercadorias oferecidas, mas na capacidade de convencimento de venda dos produtos. É preciso inovar, tendo em vista que, nessa nova configuração de sociedade, o consumo está trelado a um sentimento de pertencimento ao mundo. Um sentimento que requer atenção a todo momento, baseado numa satisfação que nunca é saciada (BAUMAN, 2008).

Como exemplo desse deslocamento podemos destacar as diferenças de trabalho nas fábricas e nas empresas. A fábrica era um espaço com grande número de trabalhadores organizados em equipes hierarquizadas. O regime de trabalho consistia num contrato por tempo indeterminado, com salários equivalentes aos de suas funções, conforme o nível hierárquico ao qual se pertencia. O trabalho fabril era, portanto, um ofício de posição privilegiada na sociedade sólido-moderna, pois possuía um recorte bem definido: no espaço da fábrica e dentro da jornada de trabalho (BAUMAN, 2008).

Já a empresa, apresenta uma realidade bastante diferente. O número de trabalhadores é bem menor e o regime de trabalho pode se dar por meio de prestações de serviço, por trabalhadores formais, terceirizados, sócios minoritários e etc., onde cada trabalhador constitui uma forma de contrato, uma jornada, uma função. O enfoque do trabalho na empresa não é mais a força e o movimento, mas sim um trabalho imaterial, que se utiliza da mente, da criatividade e das capacidades intelectuais dos indivíduos. O sujeito deve ser capaz de organizar as informações e de tomar decisões.

Diante dessa conjuntura, Foucault (2008) afirma que, desde a década de 60, estamos vivendo numa sociedade empresarial e não mais numa sociedade de consumo como discutido. O autor faz essa colocação e a justifica explicando que a sociedade atual é uma sociedade empresarial porque absolutamente todas as coisas agora são administráveis. Tudo se administra, não apenas o trabalho com horários fixos, como outrora, mas muito além disso: administra-se a vida, os relacionamentos, o cotidiano, a casa. E um dos aspectos mais marcantes dessa sociedade empresarial consiste no fato de que essa administração acontece a todo tempo – no domingo, no feriado, na madrugada – e lugar – em casa, na rua, no restaurante), sobretudo por meio de e-mails, celulares e por tantos outros aparelhos tecnológicos.



Nessa sociedade empresarial e neoliberal, o homem aparece como *Homo oeconomicus*, no sentido de agente econômico, onde ele é um empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital e sua fonte de renda (FOUCAULT, 2008). Desse modo, a renda obtida pelo sujeito vai depender do quanto ele investe e explora suas habilidades, suas competências e suas capacidades, não só cognitivas e/ou intelectuais, mas também suas competências emocionais, sua capacidade de relacionamento inter e intrapessoais e suas habilidades de adaptação e produção.

O que a sociedade empresarial administra é o capital, especialmente o capital humano. A busca pela obtenção de um bom capital humano pode ser notada frequentemente em nossa sociedade, onde vemos, dentre tantos exemplos, o mecanismo de produção dos filhos: para que este seja um sujeito com um capital humano elevado, busca-se um investimento por parte dos pais, de modo que tenham basicamente rendas compatíveis, boa condição social e um parceiro com capital humano importante. Além disso, os investimentos também deverão ser feitos nos elementos adquiridos, que vão desde o investimento educacional até a quantidade e a qualidade de tempo e cuidado despendido na criação e no afeto da criança. Ou seja, as aprendizagens, os hábitos, os comportamentos, os cuidados e tantos outros fatores de interferência são voltados para a formação de um sujeito com alto capital humano (FOUCAULT, 2008).

Podemos analisar ainda, a utilização da grade econômica como parâmetro de avaliação e qualificação sobre as ações do governo. A economia se transforma agora num porto de críticas mercantis sobre o desempenho e as ações do poder público. Nesse sentido, "a forma geral do mercado se torna um instrumento, uma ferramenta de discriminação no combate com a administração" (FOUCAULT, 2008, p. 339), permitindo que todas as instâncias da vida sejam avaliadas em termos econômicos.

CONCLUSÃO

Diante do levantamento dos trabalhos publicados apresentados nessa pesquisa acerca do neoliberalismo, da Teoria do Capital Humano e da biopolítica, podemos perceber uma preocupação com o indivíduo e com a educação em relação a formação dos sujeitos enquanto empreendedor de si. Acreditamos que discutir esse tema,



sobretudo diante da realidade de nosso país – com alto índices de pobreza, desigualdade e analfabetismo –, é algo essencial.

A partir de Foucault podemos compreender a sociedade e pensar sobre o papel da educação nela. Na sociedade empresarial, tudo pode ser administrado, inclusive os relacionamentos e o capital humano. Assim, a capacidade de sucesso dos indivíduos, seja ela profissional ou pessoal, depende do quanto ele investe em si mesmo para obter o retorno desejado.

As transformações ocorridas na sociedade reforçaram a concretização do *homo economicus*. A nova organização do trabalho, firmada agora no 'imaterial', resultou em novas e distintas formas de controle. Além disso, essa transformação da fábrica para empresa – ou do corpo para o cérebro – fez surgir o capitalismo cognitivo.

Desse modo, podemos afirmar que as características do neoliberalismo e da sociedade empresarial não estão alheias à educação, muito menos aos espaços escolares. Ao contrário, a partir das discussões apresentadas podemos entender que a escola é um local de grande importância para o sistema neoliberal, tendo em vista que seus processos precisam ser ensinados e tal ambiente se faz totalmente propício a esse ensino.

Para finalizar, cabe ressaltar que não criticamos o investimento em si, pois buscar conhecimento e realização pessoal é um fator bastante positivo, porém nossa preocupação consiste em refletir sobre aqueles que não tem condições de acesso aos dispositivos necessários ao investimento em capital humano, sobre aqueles que buscam a todo preço tornar-se bem-sucedidos e nem sempre conseguem chegar ao local almejado e, especialmente, sobre as desigualdade geradas a partir da competição e da valorização apenas dos sujeitos bem equipados do capital humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabio de. **A Reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages-SC, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.



CARVALHO, Taina Alcantara de. **Subjetividade no mundo do trabalho: indivíduo, neoliberalismo e resistência a partir da ressignificação da bioeconomia.** 2017. 226 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Debora Duarte. **A proliferação discursiva de combate à obesidade no neoliberalismo: o governmento biopolítico mediante a educacionalização do social.** 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

HAMOY, ANA CELINA BENTES. **A nova arte de julgar: análise dos discursos dos julgadores do Tribunal de Justiça do Pará na aplicação da medida socioeducativa de internação.** 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

LEAL, Guilherme de Freitas. **O homo oeconomicus em Michel Foucault: a análise do ser humano como naturalmente econômico na arte liberal de governar.** 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOHR, Alana Claudia. **emergência do discurso da sustentabilidade nas políticas de inclusão na sociedade contemporânea de racionalidade neoliberal.** 2018. 189f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão.** 2017. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault, filosofia e política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



A DIVULGAÇÃO DE CONTEÚDOS ÍNTIMOS NAS REDES SOCIAIS X AS REDES PROTETIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

DIEGO FRANCO MANOEL¹
MARCOS VINICIUS FRANCISCO²

¹Mestrando em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), e-mail: diegoguita@hotmail.com

²Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e dos cursos de Educação Física das respectivas instituições.

RESUMO

Este estudo é um recorte de pesquisa de mestrado. O objetivo deste artigo foi analisar os processos protetivos na educação escolar, acionados diante de novas situações de risco e violência ocorrentes atualmente como a divulgação de conteúdos íntimos nas redes sociais. Priorizou-se o estudo de caso, a partir dos preceitos da psicologia histórico-cultural, que tem por base o materialismo histórico dialético. Para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada. Diante dos resultados, constatou-se o quanto a falta de reflexões sobre o tema na educação escolar trouxeram dificuldades para a participante da pesquisa, embora tenha tido apoio pontual no ambiente escolar.

Palavras-chave: adolescência; psicologia histórico-cultural; divulgação de imagens íntimas; educação escolar; violência.

DISCLOSURE OF SEXTING X PROTECTIVE NETWORKS IN SCHOOL EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

This study is a clipping of masters research. The purpose of this article was to analyze the protective processes in school education, triggered by new situations of risk and violence currently occurring such as the disclosure of sexting in social networks. The case study was prioritized, based on the precepts of historical-cultural psychology, which is based on dialectical historical materialism. For data collection, a semi-structured interview was performed. Given the results, it was found that the lack of reflections on the subject in school education brought difficulties for the research participant, although she had punctual support in the school environment.

Keywords: adolescence; historical-cultural psychology; dissemination of intimate images; schooling; violence.

INTRODUÇÃO

A adolescência no século XX tem sido colocada como um problema social. As visões naturalizantes corroboradas pela psicologia e pela pedagogia têm articulado as mudanças da puberdade com o conceito de adolescência esperando naturalmente



problemas nesta fase do desenvolvimento em todos os contextos sociais (OZELLA, 2008; LEAL; FACCI; SOUZA, 2014).

Pautados na visão da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que a adolescência não pode ser resumida a mudanças biológicas e situações naturais. Mas como um fenômeno histórico social produzido em meio a lutas de classes. Para Vygotski (1996) o processo de desenvolvimento não é neonato, mas produzido pelas relações sociais e culturais de cada indivíduo. Nesse sentido, a adolescência é um período privilegiado e fundamental, necessita de mediações especiais, pois, é neste período que as funções superiores dão um salto qualitativo, sendo possível conhecer os fenômenos além das aparências até a sua essência.. Isso se dá a partir do pensamento abstrato, da formação do pensamento por conceitos que são transmitidos pela educação escolar. Reforçando a ideia de que todo indivíduo se forma a partir das produções culturais e por meio de um processo dialético, ao refutar as hipóteses que estes conteúdos estão a priori desenvolvidos no ser humano (ANJOS; DUARTE, 2017).

Com o alibi dessa visão hegemônica da psicologia e da pedagogia, muitas vezes a sociedade e a educação escolar servem aos interesses do capital, deturpando a puberdade e o conceito de adolescência, problematizando este período particular da vida humana que poderia ser vivido de uma forma mais tranquila e saudável (OZELLA, 2008; LEAL; FACCI; SOUZA, 2014).

A existência de uma cultura marcada pelas relações de consumo, da satisfação e do prazer imediato, determinam valores que são internalizados e consecutivamente determinam a constituição dos sujeitos. Para Vygotski (1996) e Elkonin (1987), se os adolescentes desenvolvem sua personalidade a partir das relações interpessoais (Ser em si) para uma condição intrapsíquica (Ser para si), obviamente, esses valores influenciarão o seu desenvolvimento, visto que é nesse meio que o adolescente está inserido e é nesse período que a apropriação da cultura é maior (ANJOS, 2014a).

No período da adolescência, o desenvolvimento do pensamento por conceitos é transmitido e mediado na educação escolar. Por isso, a mesma deve ampliar as necessidades do indivíduo para além das práticas cotidianas e superar práticas superficiais, imediatistas e que sustentem a lógica do capital, promovendo autoproteção, reflexão e emancipação. Logo, muito do que entendemos como dificuldades desse período, perpassam por uma educação precária (ANJOS, 2014b).



Atualmente, diante da exposição maciça dos adolescente aos meios eletrônicos difundidos e das relações virtuais estarem cada vez mais em alta, novas roupagens de situações de risco e violência se apresentam aos mesmos. Segundo a Safernet (2015), os/as adolescentes são o grupo que mais preocupam os psicólogos, pais e especialistas em segurança na internet. Usuários das redes sociais, muito expostos e *hiperconectados* são alvos de casos de exposição de imagens íntimas, por não se preocuparem com a segurança de suas informações. Por conseguinte, compartilham com as pessoas próximas fotos e vídeos de situações íntimas. Essas, por sua vez, em muitos casos, são “espalhadas” pelos receptores ou por meio de algum tipo de *hackeamento* para outras pessoas, e a intimidade do/a adolescente fica exposta.

Os danos causados por esse tipo de violência podem deixar marcas permanentes, dado a sua intencionalidade e recorrência. Nessas situações, fatores como ansiedade, raiva, tristeza, vergonha, humilhação, depressão, isolamento social progressivo, baixo desempenho social e intelectual etc., podem perdurar uma vida inteira, ao provocar danos à autoestima, além de fobias e, em alguns casos, tentativas de suicídio. Há que se mencionar, ainda, os casos de evasão escolar por medo de represálias e a diminuição do desempenho escolar (HANEWALD, 2010; MCEACHERN *et al.*, 2012; WANZINACK, 2014).

Por não envolver a violência física, por vezes, essas situações dão falsas impressões de menos periculosidade. Para Hanewald (2010) e Ouytsel *et al.* (2015), trata-se de um tema desafiador para a gestão escolar, visto a dificuldade da supervisão no meio digital. É necessário que a escola se envolva, bem como as famílias e/ou responsáveis pelos/as adolescentes. Embora muita atenção da mídia tenha sido direcionada para os casos de divulgação de imagens íntimas na sociedade, de um modo geral, há poucos trabalhos empíricos sobre o assunto (DROUIN *et al.*, 2013).

Aponta-se a relevância desta pesquisa sobre a importância dos locais de mediação como a escola no direcionamento na formação de conceitos para os/as adolescentes. Para Duarte (2009) salienta que as situações sociais vivenciadas por estes/as jovens, apresentam contradições objetivas e subjetivas que podem levar a autoconsciência, numa condição emancipatória ou a uma superficialidade fetichista posta na realidade do imediatismo.



Dessa forma, a escola assume o papel de fonte de apoio social, que vai além do puro conteúdo programático, ao se preocupar também com as relações de afeto que sejam significativas (PESSOA, 2011). Uma escola promotora de discussões e desenvolvedora de conteúdos críticos pode colaborar para práticas saudáveis de proteção, prevenção e emancipação sobre a saúde na internet, ao contribuir para a diminuição dos riscos à medida que essas questões sociais são colocadas em pauta.

Diante disso, nesta pesquisa de estudo de caso, assumiu-se como objetivo geral analisar os processos protetivos na educação escolar, acionados diante da divulgação de conteúdos íntimos nas redes sociais.

METODOLOGIA

Esta investigação é do tipo estudo de caso, na perspectiva histórico-cultural. A escolha do estudo de caso pareceu ser o mais apropriado para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que, esse promove um olhar para a realidade social do singular frente ao universal. O estudo de caso não busca a generalização de seus resultados, mas a compreensão e interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos. Investigando empiricamente “como” tais fenômenos se definem em determinados contextos (YIN, 2001).

A perspectiva histórico-cultural assenta-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético. As análises propostas pelo materialismo histórico dialético propõem que o empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade. E, ainda, que a essência do fenômeno só se revela pelo desvelar das mediações sociais e contradições internas, que são fundamentais. Nesse sentido, esse procedimento metodológico de análise é sistematizado partindo do empírico, passando pelas suas mediações abstratas e retornando ao concreto. Por fim, este só pode ser entendido na sua complexidade a partir dos processos de abstração dos pensamentos (MARTINS, 2006).

Como instrumentos para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada e análise documental do histórico escolar da adolescente, embora este último procedimento não faça parte das análises apresentadas neste recorte de dissertação. A pesquisa seguiu os procedimentos do do Comitê de Ética em Pesquisa



(CEP), bem como as orientações para intervenções com seres humanos, tendo como protocolo CAAE da Plataforma Brasil: 06857019.7.0000.5515.

A pesquisa se deu em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, tendo como participante uma jovem que no momento da divulgação das imagens íntimas era adolescente e frequentava o ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participante desta pesquisa trata-se de uma jovem de 21 anos, que aos 17 teve imagens íntimas divulgadas em redes sociais, diante do término de um relacionamento não aceito pelo ex-namorado. A partir dos dados obtidos na entrevista, e pensando nas redes protetivas na educação escolar, como salientado no objetivo geral do estudo foi possível identificar falas como:

“Então, eles [professores e direção da escola] foram muito companheiros comigo. Eles me chamavam para conversar na salinha, perguntou se estava tudo bem, como que “tava” todo mundo, sabe? Perguntaram se estavam me coisando (perseguido) [...] Se precisava que me levasse de carro para a casa. Eles sempre conversavam comigo, porque eles viam eu chorando todo dia. Eles me chamavam na salinha e perguntavam como que eu “tava” me sentindo” (PARTICIPANTE, 2019).

Nesse sentido, é oportuno esclarecer que houve um apoio do corpo docente e da direção da escola diante da divulgação de conteúdos íntimos. Embora a adolescente tenha se sentido acolhida, tais ações são pontuais e não focam na raiz do problema. Quando na verdade a escola deveria discutir coletivamente as motivações que levam os indivíduos às situações como a vivenciada pela participante. Pois, como apontado por Asbahr; Souza (2014), a educação escolar além de ser um espaço para apropriação dos conhecimentos científicos, em suas diferentes dimensões (artística, filosófica, estética, dentre outras), deve se configurar num espaço protetivo e almejado pelos adolescentes, mas, sobretudo, um local que promova reflexões político-sociais e consciência, contribuindo assim para a diminuição dos riscos à medida que essas questões são colocadas em pauta e desenvolvidas.

A jovem, ainda relatou danos sociais, psicológicos e educacionais. E, como salientado e de suma importância para este trabalho é demonstrar o quanto nenhuma



orientação por parte da escola ou das pessoas ligadas aos seus relacionamentos interpessoais foram vivenciados pela adolescente:

“ [...] não falava disso com meus pais, era tudo um segredo [...] só falava com amigos”. “Nem na escola, nem em outro lugar tive informação [...] para mim, como todas, acho que era normal” (PARTICIPANTE, 2019).

Dentre os próprios pares, por mais que uma amiga manifestasse compreensão negativa quanto ao comportamento de enviar fotos de conteúdos íntimos para as outras pessoas, a exemplo do apresentado logo abaixo, a maioria dos amigos da participante consideravam natural esse tipo de comportamento:

“[...] tinha uma que sempre falava: “(nome), não faz isso, pra você vê o que acontece com o povo, pode acontecer com vc”. E sobre o ocorrido com outras pessoas “[...] tiveram vários casos que aconteceram na minha cidade de enviar, só que a gente acha que nunca vai acontecer com a gente” (PARTICIPANTE, 2019).

Tal fala aponta que houve uma amiga que funcionou como um apoio protetivo no ambiente escolar. Porém, nenhuma reflexão mais densa sobre o assunto foi gerada. Conforme a participante, depois do ocorrido, nunca houve um trabalho, palestra ou qualquer coisa que pudesse colocar o tema em pauta na escola. Esses dados nos mostram o oposto do que pontua Anjos, (2014b). Quando neste caso, a educação escolar não correspondeu ao seu papel de colaborar para a superação de práticas superficiais e imediatistas. Não provocou nenhuma reflexão sobre o tema e não colaborou para que novas práticas protetivas pudessem ser desenvolvidas.

CONCLUSÃO

Embora este estudo tenha mostrado um caso específico, muitos/as jovens experienciam esse tipo de situações no contexto brasileiro e até mundial. Diante das novas tendências do mercado e das exigências do capital, essas novas roupagens de violência têm trazido preocupação e, consecutivamente, uma necessidade de estudos e cuidados maiores sobre elas.

Neste caso, nota-se como dentre todo o meio social o qual estava inserida a adolescente, apenas uma amiga apresentou um apoio protetivo. O que demonstra um



aspecto negativo, levando em consideração que a escola não se posicionou de forma efetiva, mesmo sabendo da recorrência do comportamento em outros adolescentes.

O apoio protetivo é de suma importância. Contudo, somente o apoio após as situações de violência não colaboram para a diminuição ou erradicação da mesma. É necessário que a educação escolar tenha práticas sensíveis ao tema da violência entre outros temas sociais, promovendo além dos conteúdos programáticos, reflexões e desenvolvimento de práticas protetivas diante das violências e cumprindo o seu papel social.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. **Atos de Pesquisa em Educação**. Araraquara, v.9, n.1, p. 106-126, jan./abr. 2014a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p106-126>. Acesso em 14 de jun de 2018.

ANJOS, R. E. O papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Nuances: Estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v.25, n.1, p. 228-246, jan./abr. 2014b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2941>. Acesso em 14 de jun de 2018.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**. v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.4183>. Acesso em: 22 de set de 2019.

DROUIN, M. et al. Let's talk about sexting, baby: Computer-mediated sexual behaviors among young adults. **Computers in Human Behavior**. v. 29, n. 5, p. a25-a30, set 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.030>. Acesso em 30 de mai de 2019.

DUARTE, N. *Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea*. **Perspectiva**, v. 27, p. 461-479, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p461> Acesso em: 20 de Ago 2019.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso. 1987, p. 104-124.

HANEWALD, R. Cyber Bullying in educational contexts: what, where and why? **ACEC Digital Diversity Conference**. Melbourne, Austrália, p. 6-9, abr. 2010.



LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. **Adolescência em foco**: contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá: EDUEM, 2014.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 2006. 29. Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

MCEACHERN, A. G.; MCEACHERN-CIATTONI, R. T.; MARTIN, F). Sexting: New Challenges for Schools and Professional School Counselors. **Journal of School Counseling**, Bozeman, v. 38, n. 20, p. 1-28, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ981201>. Acesso em: 1 abr. 2019.

Organização Não Governamental Safernet, 2015. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/> Acesso em 18 de jan. 2019.

OUYTSEL, J. V.; WALRAVE, M.; PONNET, K.; HEIRMAN, W. *The Association Between Adolescent Sexting, Psychosocial Difficulties, and Risk Behavior: Integrative Review*. **The Journal of School Nursing**, Thousand Oaks, v. 31, n. 1, p. 54-69, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1059840514541964>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, Abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 Set. 2019.

PESSOA, A. S. G. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

WANZINACK, C. Bullying e cyberbullying: faces silenciosas da violência. SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C (Orgs.). **Diversidade e educação**: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 67-81.

YIN, R. K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE MEIO AMBIENTE

DANIELLE ELIS GARCIA FURUYA¹
MICHELLE TAIS GARCIA FURUYA²

¹ Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, mestranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional, Presidente Prudente – SP, Bolsista CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional, e-mail: daniellegarciafuruya@gmail.com.

² Toledo Prudente Centro Universitário, graduanda em Arquitetura e Urbanismo, Presidente Prudente – SP.

RESUMO

O meio ambiente é composto por diversos elementos, inclui tanto os ambientes naturais quanto os antrópicos. As preocupações ambientais crescem a cada dia e tornam necessária a colaboração das esferas política, social e econômica. O objetivo do estudo foi verificar a importância da educação ambiental na compreensão correta do conceito de meio ambiente, pois atualmente há uma forte ideologia de que somente os recursos naturais e as conhecidas “áreas verdes” se enquadram dentro deste conceito. Através da educação ambiental é possível não só transmitir mudanças necessárias, mas também disseminar o correto significado do meio em que vivemos. Dessa forma, torna-se evidente que a ocorrência de impactos ambientais gera consequências em todos os âmbitos existentes.

Palavras-chave: Elementos Naturais. Meios Antrópicos. Educação Ambiental. Meio Ambiente. Interdisciplinar.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A STARTING POINT FOR UNDERSTANDING THE ENVIRONMENT CONCEPT

ABSTRACT

The environment is composed of several elements, including both natural and anthropic environments. Environmental concerns are growing day by day and require the collaboration of the political, social and economic spheres. The aim of the study was to verify the importance of environmental education in the correct understanding of the concept of the environment, because nowadays there is a strong ideology that only natural resources and the known “green areas” fit into this concept. Through environmental education it is possible not only to convey necessary changes, but also to disseminate the correct meaning of the environment in which we live. In this way, it is evident that the occurrence of environmental impacts generates consequences in all existing scopes.

Keywords: Natural Elements. Anthropic Environments. Environmental Education. Environment. Interdisciplinary.



INTRODUÇÃO

O meio ambiente é um dos temas mais relevantes atualmente e diversas vertentes são relacionadas ao conceito e aos fatores que o compõem. A construção do termo meio ambiente envolve questões que vão além da natureza em si e dos elementos naturais.

A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar (JACOBI, 2003).

A sociedade atual é constantemente abordada sobre assuntos que relacionam o meio ambiente com a vida cotidiana. O pensamento de que a conservação do meio em que vivemos é de extrema importância é passado nas escolas, nos ambientes de trabalho, nos ambientes do dia a dia, mas há uma forte ideologia de que tal meio diz respeito somente aos elementos naturais, à fauna e à flora e às conhecidas "áreas verdes". É necessário verificar os motivos que causam o entendimento equivocado de meio ambiente e analisar o papel da educação ambiental frente a essa questão.

A educação ambiental é fortemente envolvida em todas as áreas atualmente, os impactos e danos ambientais aumentam em larga escala com o passar do tempo. A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental (JACOBI 2003). Através da educação, busca-se passar o conhecimento sobre o meio ambiente e mostrar de que forma os impactos atingem também a sociedade.

Há casos em que o meio ambiente é considerado como sinônimo de natureza ou quando é confundido especificamente com ecologia, nesse caso, se reduz ao conceito de habitat ou de ecossistemas, ou ainda é visto apenas como algo exterior ao homem e como fonte de recursos naturais (RAMOS 2001). Para que haja mudança de rumos deverá ser traçada uma estratégia para o pleno desenvolvimento humano e da natureza. Assim torna-se necessário a implementação de programas capazes de promover a importância da Educação Ambiental (ROOS; BECKER 2012). É necessária uma mudança de paradigma sobre o conceito e os elementos que compõem o meio



ambiente. Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi analisar a importância da educação ambiental no entendimento dos fatores que constroem o conceito de meio ambiente.

METODOLOGIA

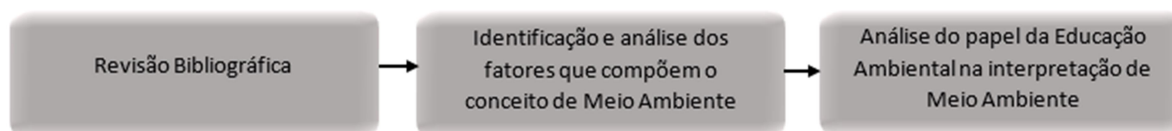
Para analisar os componentes que interferem no entendimento de meio ambiente foram realizadas as etapas mostradas na Figura 1. Realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de buscar informações a respeito da educação ambiental e do entendimento de meio ambiente pela sociedade.

Através das informações obtidas em um estudo anterior por Furuya e Oliveira 2017, analisou-se alguns fatores que contribuem com o entendimento de meio ambiente atualmente.

RESULTADOS

Para o entendimento e análise dos fatores foram realizadas as etapas conforme a Figura 1.

Figura 1: Fluxograma das etapas realizadas para entendimento dos fatores que interferem na interpretação do conceito de meio ambiente.



Através das pesquisas foi possível identificar fatores que causam a interpretação incompleta do conceito de meio ambiente. De acordo com o estudo realizado por Furuya e Oliveira 2017, percebeu-se uma forte interferência de fatores na escolha por práticas sustentáveis que conseqüentemente contribuem para uma interpretação equivocada do conceito em questão.

Vertente Cultural

A sociedade é acompanhada por costumes e tradições que englobam todas as áreas que afetam o dia a dia. Assim como outros fatores, o conceito e função de meio ambiente passou a ser visto como algo restrito e longe da realidade social.



As ocorrências de impactos e tragédias ambientais causam danos tanto para a fauna e flora como para a própria sociedade, que está incluída no conceito de meio ambiente. O pensamento de que os danos não afetam diretamente a vida de uma certa população é o resultado da questão cultural, pois através dela, criou-se uma ideia de que meio ambiente corresponde somente aos elementos naturais.

Difícilmente aquelas pessoas que vivem em condições de risco ambiental desenvolvem atitudes de proteção da natureza, quer porque estão vivendo uma condição no limiar da vida, quer porque, muitas vezes, carecem de conhecimentos que lhes assegure uma compreensão da importância da natureza para a vida da sociedade (AGUIAR; NASCIMENTO 2016).

Vertente Econômica

A economia atua como um dos mais importantes fatores da qualidade de vida na sociedade. Segundo Vichi e Mansor 2009, meio ambiente, energia e economia global parecem distintos, mas na realidade estão completamente interligados.

A utilização de materiais sustentáveis é um exemplo que mostra como a economia está diretamente relacionada com o meio ambiente. As opções de materiais de construção são cada vez maiores no setor da construção civil, mas segundo Furuya e Oliveira 2017, ainda há uma forte resistência à escolha de materiais sustentáveis, pois a questão econômica causa grande diferença entre materiais tradicionais e sustentáveis.

A grande questão, portanto, consiste no fato de que a sociedade visa somente o retorno imediato, não relevando a possibilidade de maiores benefícios a longo prazo.

Ambientes Antrópicos e Elementos Bióticos

O meio ambiente é composto por diversos elementos. O maior equívoco da sociedade é separar ambientes naturais de ambientes antrópicos na composição de meio ambiente, pois ambos compõem o meio em que vivemos, conseqüentemente, ambos são partes do meio ambiente.

O meio é composto por todos os elementos, sejam bióticos ou abióticos. Assim como áreas rurais, florestas, paisagens com a presença de fauna e flora, as áreas urbanas, construções e loteamentos também constituem parte do meio ambiente com



os seres que habitam tais locais, ou seja, o ser humano, pois segundo Geraldino 2014 "O vivente, portanto, suscita o meio".

Educação Ambiental

O termo educação ambiental é utilizado desde a metade do século XX e entrou em debate na década de 70 em eventos que tiveram como objetivo estabelecer os rumos da educação ambiental a fim de rever a forma como o meio ambiente é tratado (JACOBI 2005).

Segundo Jacobi 2003 "Quando nos referimos à educação ambiental, situamos em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos". Assim, mais do que ensinar práticas que possam mitigar os impactos ambientais, a educação ambiental pode e deve passar o verdadeiro significado de meio ambiente para as pessoas, ou seja, um conceito que aborda também os aspectos antrópicos. Dessa forma, fica claro como cada atitude afeta o sistema como um todo e todas as áreas, pois sendo um sistema, todas as partes serão afetadas, seja em maior ou menor escala.

DISCUSSÃO

A educação ambiental atua como um elemento chave para conectar a sociedade ao meio ambiente. Através dela é possível transmitir os conhecimentos para todas as áreas de forma a contribuir para o equilíbrio ambiental. A educação ambiental marca uma nova função social da educação, não constitui apenas uma dimensão, nem um eixo transversal, mas é responsável pela transformação da educação como um todo, em busca de uma sociedade sustentável (PHILIPPI JR, 2014, p. 461).

Antes de colocar em prática as propostas apresentadas através da educação ambiental, é necessário que seja transmitido o real significado de meio ambiente, para posteriormente passar as práticas e mudanças necessárias para buscar o equilíbrio. A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz, se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais



processos na mentalidade de cada criança, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental (ROOS; BECKER 2012). O conceito e os elementos que constituem o meio ambiente devem ser passados nas escolas de forma a abordar todo o sistema, pois atualmente o foco ambiental nas escolas é voltado para coleta seletiva, plantio de árvores e práticas para economizar água e recursos naturais. É necessário ter cautela na transmissão de informações nas escolas, pois há grande chances de passar uma ideia de meio ambiente restrito, ou seja, as crianças passam a entender o meio ambiente como algo totalmente natural, e consideram o meio antrópico fora do conceito de meio ambiente. A ideia de que o meio antrópico faz parte do meio ambiente é necessário ser disseminado, pois segundo o inciso I do Artigo 3º da Política Nacional de Meio Ambiente, Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, entende-se por meio ambiente: "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" (BRASIL 1981).

Além da importância de apresentar as propostas de melhoria através da educação ambiental em escolas, é importante introduzir o conceito correto de meio ambiente nas empresas e universidades. É comum encontrar casos de profissionais que tem dificuldade em relacionar a própria área de trabalho com o meio ambiente, isso acontece porque a ideologia de que corresponde somente as "áreas verdes" e aos elementos naturais ainda é fortemente transmitida.

A problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem alheia a interesses econômicos, políticos e sociais. Existe uma relação entre educação e sociedade pela qual interesses econômicos e políticos são projetados sobre a educação (RAMOS 2001). Uma mudança é necessária em todas as esferas, seja a esfera política, econômica ou social, pois a ocorrência de impactos e danos ambientais afetam diretamente todos os setores.

Com isso ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente no qual vivemos entende-se que nós, seres humanos, constituímos parte integrante do mesmo e nessa ótica de desenvolvimento sustentável fica evidente que se pode ter o progresso material com a preservação dos recursos e serviços ecossistêmicos por sucessivas gerações (ROOS; BECKER 2012). Com a compreensão da ligação entre as partes do



sistema, as práticas ambientais podem gerar melhores resultados e otimizar custos e tempo.

Considerando que o conceito de meio ambiente ainda é restrito na sociedade atual, a educação ambiental é a ponte para a mudança de paradigma, pois segundo o Artigo 1º da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, entende-se por educação ambiental:

[...] 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, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL 1999).

Assim, o conceito correto englobará tanto o meio natural quanto o antrópico e possibilitará a compreensão de que todas as partes são afetadas e necessitam trabalhar juntas.

CONCLUSÃO

A educação ambiental é o ponto de partida para mudar a interpretação de meio ambiente. Apesar das inúmeras campanhas e eventos organizados com o objetivo de mitigar impactos ambientais, o meio ambiente ainda é visto como algo restrito, que contempla somente as paisagens naturais e as conhecidas "áreas verdes". Através da educação ambiental é possível transformar a ideia de meio ambiente construído anteriormente. Assim, um conceito que envolva também áreas urbanas, ambientes de estudo e de trabalho, ou seja, que represente o verdadeiro significado de meio ambiente, substituirá o conceito criado anteriormente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. V. S; NASCIMENTO, I. R. Sociedade, meio ambiente e cidadania. **REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá - MT, v. 4, n. 1, p. 126-147, jul. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental** – Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm >. Acesso em 11 de setembro de 2019.



BRASIL. **Política Nacional de Meio Ambiente** - Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm >. Acesso em 10 de setembro de 2019.

FURUYA, M. T. G.; OLIVEIRA, R. C. O Marketing e a educação ambiental como elementos constituintes da arquitetura sustentável. **ETIC - Encontro Toledo de Iniciação Científica**, v. 13, n. 13, p. 1-24, 2017.

GERALDINO, C. F. G. Uma definição de meio ambiente. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 403-415, 2014.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 302-313, maio/ago. 2005.

PHILIPPI JR, A.; PELICIONI. M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2. ed. Barueri-SP: Manole, 2014.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001.

ROOS, A.; BECKER, E. L. S. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental REGET/UFSM**, v. 5, p. 857 - 866, 2012.

VICHI, F. M.; MANSOR, M. T. C. Energia, meio ambiente e economia: o Brasil no contexto mundial. **Quim. Nova**, v. 32, n. 3, p. 757-767, 2009.



A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO

NATHALIA GERMINIANI SILVA VICENTINI¹

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Presidente Prudente – SP, e-mail: nathaliasilvass@hotmail.com. Agência de fomento: CAPES

RESUMO

Este artigo científico tem por objetivo fomentar as discussões sobre a violência e questões de gênero, a fim de refletir ações de enfrentamento dessa problemática no âmbito das Políticas Públicas, considerando a educação como um campo privilegiado para a (re) construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero. O trabalho se constrói a partir da pesquisa bibliográfica, utilizando dados e categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores com o devido registro. Os resultados desta pesquisa indicaram que a escola configura-se como um espaço de prevenção e enfrentamento dessa problemática e uma das primeiras formas de enfrentamento da questão trata-se do conhecimento e domínio por parte dos profissionais do contexto escolar e comunidade sobre as questões de gênero, no empenho de eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças.

Palavras-chave: Gênero. Violência. Educação. Escola.

THE SCHOOL AS A SPACE FOR PREVENTION AND FACING GENDER VIOLENCE

ABSTRACT

This scientific article aims to foster discussions on violence and gender issues, in order to reflect actions to address this issue within the scope of public policies, considering education as a privileged field for the (re) construction of a new societal order. without domination, exploitation of class, ethnicity and gender. The work is built from the bibliographical research, using data and theoretical categories already worked by other researchers with the proper record. The results of this research indicated that the school is configured as a space for prevention and coping with this problem and one of the first ways of coping with the issue is the knowledge and mastery by professionals from the school and community context about gender issues. , in an effort to eliminate all forms of prejudice, encouraging respect for diversity, the participation of socially discriminated groups and the discussion of differences.

Keywords: Gender. Violence. Education. School.

INTRODUÇÃO



Diante da violência de gênero tão presente em nossa sociedade ainda nos dias atuais, considera-se a presente pesquisa como uma primeira aproximação de cunho investigativo sobre uma temática emergente, longe de esgotar as discussões acerca da importância da escola como um espaço privilegiado de prevenção e enfrentamento dessa violência. A pesquisa se constrói a partir de um referencial teórico que permite a compreensão histórica sobre as questões da violência de gênero na sociedade e no espaço escolar, levantando-se um estudo crítico por meio de diversos autores, dentre eles Hannah Arendt, Marilene Chauí, Pierre Bourdieu, Heleieth Saffioti e outros.

No decorrer do processo histórico-societário foram, e ainda são construídos, valores, crenças e atitudes que perpassam gerações, de forma a cristalizar ideologias baseadas na desigualdade social, contribuindo para a constituição da violência de gênero, um fenômeno complexo e multifacetado, resultado de uma construção social e ideológica baseada na delegação de papéis desiguais entre homens e mulheres, que perpetua e legitima a opressão, exploração e desvalorização do sexo feminino e de indivíduos que escapam da regra social heteronormativa.

Logo, o estudo coloca-se como necessário para dar visibilidade ao tema e fomentar as discussões sobre a violência e questões de gênero, a fim de refletir ações de enfrentamento dessa problemática no âmbito das Políticas Públicas, considerando a educação como um campo privilegiado para fomentar a construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; no empenho de eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças.

METODOLOGIA

Este trabalho constrói-se a partir da pesquisa bibliográfica, a qual segundo Severino (2013, p. 76) refere-se aquela que se materializa a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, como livros, em documentos impressos, artigos, teses etc. Utilizando-se dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores com o devido registro.

Neste sentido o trabalho possui como base teórico-metodológica a pesquisa qualitativa, que "trata-se de uma atividade orientada a compreensão em profundidade



de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos" (ESTEBAN, 2010, p. 127). Possibilitando assim, a interpretação de determinada realidade humana em sua totalidade e compreensão da complexidade de determinado fenômeno social através de aproximações sucessivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática "gênero" está diretamente ligada à maneira como a sociedade se constituiu e designou os papéis sociais e comportamentais distintos para homens e mulheres. Os padrões criados pelas relações de gênero se tornaram naturais diante dos olhos das pessoas, tornaram-se fixos, criando comportamentos singulares para o feminino e para o masculino. Isto denota que a questão de gênero apresenta uma ligação direta com a forma que os valores, os comportamentos e os desejos acerca da sexualidade estão organizados na sociedade. De acordo com Joan Scott (1989, p. 7):

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens.

Diante da concepção apresentada, entende-se que independentemente de qualquer conceito que se use para explicar, o termo gênero, diretamente ou indiretamente, estará sempre direcionado para designar as relações sociais entre os sexos, não levando em consideração as justificativas da área biológica, que dizem respeito ao organismo do ser humano e das diferenças entre os homens e mulheres. A sociedade ocidental moderna vem de forma recorrente por meio dos diferentes mecanismos e instituições como família, igreja, escola, Estado reafirmar os padrões de heteronormatividade e "naturalizar" através de forças simbólicas, as diferenças entre homens e mulheres através das atribuições de papéis sociais desigualmente construídos sobre o que é "ser feminino" e o "ser masculino".



O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2010, p. 19).

Isto posto, faz-se importante compreendermos o quanto estes padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades, e de toda a diferença e relação de poder entre homens e mulheres podem resultar em diferentes manifestações de violência. Aliás, a própria imposição desses padrões heteronormativos já se configura como violência. A violência pode ser compreendida como um fenômeno histórico e universal e, no sentido etimológico, vem do latim *violentia*, que assume o significado de caráter bravo, violento. Pode-se dizer que o termo remete ao uso de poder, da força, da transgressão de direitos de outrem (PAVIANI, p.8, 2016). No cotidiano da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade, a violência social e urbana se encontra muito presente, sobretudo contra determinados grupos sociais como mulheres, idosos, crianças, negros, indígenas e outros que, não raramente, são marcados por altos níveis de exclusão. De acordo com Hannah Arendt (1994, p.32), a respeito da violência pode-se compreender que:

Ao que parece, a resposta dependerá do que compreendemos como poder. E o poder, ao que tudo indica, é um instrumento de dominação, enquanto a dominação, assim nos é dito, deve a existência a um "instinto de dominação". Lembramo-nos imediatamente do que Sartre disse a respeito da violência quando em Jovenel que um homem sente-se mais homem quando se impõe e faz dos outros um instrumento de sua vontade, o que lhe dá um "prazer incomparável".

Neste sentido, a violência se manifesta de diferentes formas sobre o outro, seja simbólica, física, moral, psicológica, negligência ou abandono, sexual e/ou patrimonial, configurando-se como uma das principais violações dos direitos humanos, legitimada em relações desiguais, exercida através de um processo de poder, de apropriação e dominação. Desta forma, a violência se torna ainda mais complexa quando se materializa no cotidiano escolar, a qual possui diversas facetas em uma grande diversidade cultural e histórica dos estudantes, os quais se manifestam a partir de realidades distintas advindas do contexto social em que estão inseridos.



Via de regra, a sociedade, através de mecanismos midiáticos, costuma mascarar a violência como um fenômeno “acidental”, algo passageiro e aleatório. E dessa forma:

[...] as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta, e, por isso, a violência aparece como um fato esporádico superável (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Neste sentido, considera-se de suma importância a compreensão da violência como um fenômeno inserido na dinâmica das relações sociais, permeada por múltiplas determinações, intrínseca a uma desigualdade estrutural, histórica e social, que pode estar relacionada com as questões associadas à classe, gênero, etnia e outras.

Segundo o Mapa da Violência de 2015, o Brasil ocupa a quinta posição no ranking global de violência contra mulher. Dados da Organização Mundial de Saúde em 2014 apontam que uma em cada três mulheres no mundo é vítima de violência doméstica. De acordo com a Central de Atendimento à Mulher, no ano de 2015 o Brasil teve 63.090 denúncias de violência contra a mulher. Além disto, o Brasil lidera o ranking mundial de violência contra travestis e transexuais, segundo dados divulgados no ano de 2016 pela ONG Transgender Europe (TGEu), o país matou em torno de 868 pessoas desta população no período de janeiro de 2008 a julho de 2016.

A violência de gênero se trata de um fenômeno histórico, uma violência cultural, simbólica, de dominação, opressão e crueldade nas relações entre homens e mulheres, atravessando classes sociais, raças, etnias e faixas etárias; sendo praticada por homens contra mulheres, por mulheres contra homens, entre homens e entre mulheres. De acordo com Joan Scott (1989, p. 7):

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens.



Nesta perspectiva, torna-se possível compreender que a categoria gênero diz respeito aos papéis que foram construídos historicamente de forma desigual entre homens e mulheres, sendo uma questão cultural, religiosa, econômica e social atrelada, sobretudo ao papel de inferioridade atribuído ao sexo feminino, colocando-o como inferior ao masculino. De acordo com Saffioti (2004, p.71): “[...] Nas relações entre homens e entre mulheres a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência”. Tal construção vem legitimando e perpetuando a violência com base no gênero, sobretudo contra as mulheres e pessoas LGBTQIA+. Sendo uma construção social, fundamenta-se aqui a proposta desse estudo, pois acredita-se firmemente na educação como a forma mais resolutiva para a desconstrução dos papéis desigualmente atribuídos aos homens e às mulheres, sobretudo na instituição escolar que se configura como um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem.

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (ADICHIE, 2012, p. 30).

Desde cedo, na família, na escola e na comunidade se aprende o que é um comportamento “apropriado” para homens e mulheres, que os homens não choram, são mais fortes, viris e poderosos do que as mulheres, e que as mulheres são mais frágeis e submissas que os homens. Determinados valores machistas, responsáveis pela naturalização e/ou aceitação das mulheres sobre a superioridade dos homens, e dos homens sobre a inferioridade das mulheres. E estas imposições de comportamentos também podem ser entendidas como uma violência de gênero, podendo se manifestar de diferentes formas, como violência psicológica, verbal, física e outras, ou até mesmo por meio do bullying.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado das coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em



estado incorporado nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2010, p. 17).

Neste sentido, a ordem social se organiza como uma máquina de força simbólica, que por meio de diversas instituições (trabalho, família, igreja, escola) propaga discursos, práticas e ações que perpetuam as desigualdades, fundamentando habitus que preconizam a dominação masculina, a hierarquização e as diferenças de gênero, habitus estes que são absorvidos pelos corpos humanos e considerados naturais e "normais" pela sociedade. Nesse sentido, nota-se que desde cedo a violência de gênero se faz presente no âmbito escolar, sendo de suma importância a discussão do tema na instituição a qual possui um importante papel na construção das masculinidades e feminilidades e na relação que o sexo feminino e o masculino estabelecem entre si.

Segundo o estudo global School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) realizado pela United Nations Woman e UNESCO (2016, p. 13) a violência baseada no gênero na escola trata-se de um fenômeno que afeta milhões de crianças, famílias e comunidades, o qual ocorre em todos os países do mundo e atravessa fatores culturais, geográficos e econômicos nas diferentes sociedades. De acordo com as pesquisas em âmbito mundial sobre violência de gênero nas escolas, crianças, adolescentes e jovens que sofrem com esta prática podem ter comprometidos o seu bem-estar, sua saúde física e emocional, além de consequências em longo prazo para os jovens que vivenciam e testemunharam tal violência, pois podem crescer e reproduzir o comportamento violento e naturaliza-lo.

Diante disto, acredita-se fielmente na escola como um espaço privilegiado para prevenção e enfrentamento dessas questões, pois se trata de um espaço educativo que deve propiciar o desenvolvimento pleno de crianças e jovens a partir da interação e convívio com as diferenças, com a diversidade de gênero, etnia, raça e classes sociais. No Brasil, muitas escolas, assim como outras instituições, parte integrante da sociedade, acabam reproduzindo de forma voluntária ou involuntária relações de desigualdades de gênero (entre héteros, gays, lésbicas, trans, travestis e outros), raça e etnia (entre pessoas brancas, negras, pardas, indígenas...), religião, pessoas com deficiência e outras desigualdades resultantes da não discussão sobre toda essa



diversidade existente no país e no mundo. Por outro lado, as instituições e a escola também podem e devem combater essa desumanidade, pois através de uma educação de qualidade possui como objetivo a formação de cidadãos críticos e humanizados. Para tanto, faz-se de suma importância que a instituição reflita o seu papel e possibilite a formação de indivíduos interventivos, que atuem em prol de uma sociedade.

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção de masculinidades e feminilidades, contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que os processos de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade na interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais (BRASIL, 2007, p. 35).

No entanto, a última versão da BNCC retirou de seu texto, segundo Oliveira et al. (2017), as expressões "orientação sexual" e "identidade de gênero" em razão a forte pressão realizada por grupos religiosos conservadores, dificultando assim a possibilidade da inclusão de discussões acerca da identidade de gênero e sexualidade nas escolas. Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) avançam ao estabelecerem e tornar legítimo o estudo de temáticas urgentes a serem trabalhadas no contexto escolar de forma transversal como as questões de gênero e sexualidade as quais no documento estão relacionadas às questões biológicas, assumindo assim uma postura frente à discriminação e desigualdade existentes nas escolas. Os PCNs direcionando-se ao público do Ensino Fundamental II em seus anos finais objetivam que os estudantes consigam "respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano" (BRASIL, 1998, p. 311).

Apesar disto, a forma abordada pelo documento encontra-se de maneira superficial, não considerando a totalidade, pluralidade e especificidades das questões relacionadas a gênero, violência de gênero, identidade e sexualidade. Diante disto e da ausência do Estado no fornecimento de bases e capacitações sobre o tema aos profissionais da educação, tais discussões necessários acabam por vezes não ocorrendo e sendo ignoradas no ambiente escolar, ou pior, acabam reforçando as



desigualdades através das regras heteronormativas. A norma social de sexualidade está relacionada à heteronormatividade, desconsiderando qualquer outra forma de sexualidade que não a heterossexualidade. Nas instituições como a escola, há dificuldades de se tratar do tema da sexualidade e também dos conceitos de gênero e identidade de gênero. Os professores acabam por vezes reforçando os estereótipos, cristalizando os papéis de gênero construídos historicamente, justificando a falta da discussão desses temas durante a formação docente, logo, eles alegam que não estão preparados para fazê-lo.

Os papéis sociais construídos historicamente acerca do que se configura como feminino e masculino são reforçados cotidianamente por meio de diversas instituições, escola, família, igreja, Estado e outras. A violência de gênero na escola pode se manifestar de diversas formas, assumindo várias faces, como a imposição de comportamentos femininos e masculinos, por exemplo. De acordo com Ferreira e Luz (2009, p. 37) "o espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, reafirma, destrói e legitima imagens e representações de gênero e sexualidade".

No ambiente escolar, tendo como base apenas o sexo biológico da criança/adolescente como definidor de sua identidade, muitas vezes quando o(a) aluno(a) não age conforme as regras heteronormativas são alvos de olhares repressores dos professores e alunos, passam por discriminações, preconceitos, bullying e outras violências por não terem sua identidade de gênero e sexualidade respeitada. Neste sentido, uma das primeiras formas de enfrentamento da questão trata-se do conhecimento e domínio por parte dos profissionais do contexto escolar e comunidade sobre as questões de gênero, identidade, sexualidade, preconceito e a discriminação, como sendo uma construção social e cultural não natural na sociedade, presentes na formação do ser humano e que precisa ser discutida. Para tanto se faz necessário que o Estado garanta aos educadores formação continuada acerca dessas temáticas e possam estudar e planejar ações de enfrentamento.

A violência, em todas as suas expressões, pode trazer danos irreparáveis para o desenvolvimento intelectual, físico e mental de crianças e adolescentes. É imprescindível a construção de estratégias de enfrentamento à discriminação de gênero, à homofobia, à lesbofobia, ao sexismo e a todas as formas de preconceito, não somente entre alunos, mas



que abarquem a comunidade em geral e os atores sociais que circunscrevem o ambiente escolar (BABIUK, 2013, p. 7).

O ambiente escolar configura-se como um espaço de transformação, socialização e mediação, visto que está repleto de contradições violências, conflitos que podem ser desvelados e resolvidos por meio de um olhar crítico dos profissionais e comunidade da escola. Para o enfrentamento da problemática, os profissionais da escola devem estar atentos e sensibilizados às possíveis manifestações de violência, e perpetuação de valores machistas, homofóbicos e preconceituosos, identificando, responsabilizando e discutindo os casos, e não naturaliza-los ou ignora-los. O diálogo entre os profissionais constitui-se como estratégia fundamental para que possam discutir refletir e pensar nas melhores soluções em casos de violência eles e/ou com os alunos.

Identificar e problematizar as situações de conflito e violências entre alunos tais como brigas, gozações e intimidações, são atitudes do professor que favorecem a construção de um ambiente de diálogo, no qual as crianças são convidadas a expressar seu ponto de vista (DANI, 2009, p. 576).

Além disto, outra estratégia fundamental encontra-se na necessidade de um ambiente escolar que possibilite a reflexão e discussão entre os alunos e professores sobre as questões relacionadas a gênero, identidade, sexualidade e violências, mostrando e explicando as diferentes formas que assume no espaço escolar.

Refletir sobre uma instituição escolar sem violência envolve pensar acerca do currículo, do modelo de educação predominante atualmente, das estratégias de ensino/aprendizagem, das temáticas que estão sendo trabalhadas nas salas de aulas e em outros momentos, e em outros fatores que vão para além da resolução dos conflitos imediata. Faz-se de suma importância que se (re) construa uma instituição em que a cooperação, a autonomia, respeito mutuo se faça presente cotidianamente, rompendo com os padrões mercantilizados da educação voltados a competição, perfeição e a estereótipos construídos culturalmente para impor como deve ser o modo de ser dos indivíduos.

CONCLUSÃO



A violência de gênero se trata de um fenômeno histórico, uma violência cultural, simbólica, de dominação, opressão e crueldade nas relações entre homens e mulheres, atravessando classes sociais, raças, etnias e faixas etárias; sendo praticada por homens contra mulheres, por mulheres contra homens, entre homens e entre mulheres.

Desde cedo a violência de gênero se faz presente no âmbito escolar, sendo de suma importância a discussão do tema na instituição a qual possui um importante papel na construção das masculinidades e feminilidades e na relação que o sexo feminino e o masculino estabelecem entre si. E estas imposições de comportamentos também podem ser entendidas como uma violência de gênero, podendo se manifestar de diferentes formas, como violência psicológica, verbal, física e outras, ou até mesmo por meio do *bullying*.

Logo, a escola configura-se como um espaço de prevenção e enfrentamento dessa problemática e uma das primeiras formas de enfrentamento da questão trata-se do conhecimento e domínio por parte dos profissionais do contexto escolar e comunidade sobre as questões de gênero, identidade, sexualidade, preconceito e a discriminação, como sendo uma construção social e cultural não natural na sociedade, presentes na formação do ser humano e que precisa ser discutida. Através da educação torna-se possível o apoio a desconstrução dos papéis desigualmente atribuídos aos homens e às mulheres, sobretudo na instituição escolar que se configura como um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos Todos Feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BABIUK, Graciele Alves; FACHINI, Flávia Granztto; SANTOS, Gabirel Nappi. Violência de gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento. 2013. 14. Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, **Anais...** Curitiba: PUCPR. Disponível em https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9780_6604.pdf Acesso em: 01 de abr. de 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução de Helena Kuhner. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.



BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf >. Acesso em: 30 abr 2019.

IPEA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2019**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em 23 de jun. de 2019.

MODENA, Maria Moura. **Conceitos e forma de violência**. Caxias do Sul-RS: Educus, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332001000100007&script=sci_arttext. Acesso em 03 de abr. de 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo : Cortez, 2013.

UNESCO. **Global guidance on addressing school-related gender-based violence**. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>. Acesso em 02 de jul. de 2019.



A EVASÃO ESCOLAR E AS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO HUMANA

EMERSON PEREIRA BRANCO¹
LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE¹
ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO¹
GISELE ADRIANO¹

¹Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED), Núcleo Regional de Educação, Paranavaí, Paraná. e-mail: ems_branco@hotmail.com

RESUMO

Este artigo versa sobre a evasão escolar presente nas escolas públicas de educação básica. O objetivo desse estudo foi refletir sobre os fatores intra e extraescolares relacionados à evasão escolar e as consequências dessa condição para a formação humana. A metodologia constou de revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados apontados nessa análise apresentam uma série de condicionantes que resultam no abandono e conseqüentemente evasão escolar. Concluímos que a evasão escolar se constitui em um grave problema educacional que atinge outras esferas sociais trazendo prejuízos para os estudantes e também para a sociedade brasileira como um todo, cuja superação depende de ações articuladas entre escola, estudante, família, poder público entre outros.

Palavras-chave: educação básica, ensino, formação.

SCHOOL EVASION AND CONSEQUENCES IN HUMAN TRAINING

ABSTRACT

This article approaches about school evasion present in public schools of the Basic Education. The objective of this study was to reflect about intra and extra school factors related to school evasion and the consequences of this condition for human formation. The methodology consisted of a bibliographic review and documentary analysis. The results indicated in this analysis present a series of constraints that result in abandonment and consequently school evasion. We conclude that school evasion constitutes a serious educational problem that affects other social spheres, bringing losses to the students and also to the Brazilian society, whose overcoming depends on actions articulated among school, Student, family, public power among others.

Keywords: basic education, teaching, training.

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil tem historicamente passado por diversas transformações. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ganhou novos e complexos direcionamentos, sobretudo no que diz respeito às políticas públicas, aos



programas, aos currículos e obviamente à legislação. Tais mudanças na educação estão interligadas aos fatores econômicos, políticos, sociais, bem como, as interferências internacionais de organismos multilaterais, especialmente no tocante ao financiamento.

É mister destacar que a escola pública se consolidou como uma instituição imprescindível na formação humana de grande parte dos cidadãos que compõem nossa sociedade. A democratização e a universalização da Educação Básica, embora distante de alcançar de fato seus objetivos, são fundamentais para o crescimento do país e da superação das desigualdades e demais problemas sociais.

Entretanto, há fatores que dificultam o êxito da educação na superação desses óbices. Entre eles está a evasão escolar. Relacionada com diversos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais, a evasão escolar é fato muito preocupante na atualidade. Além de existir um grande contingente de crianças e adolescentes que deixam de estudar para começar a trabalhar, principalmente para ajudar suas famílias que se encontram em condições econômicas e financeiras precárias, há também uma parcela crescente de estudantes que abandonam os estudos por outros motivos.

A metodologia deste estudo baseou-se em revisão bibliográfica, considerando livros, artigos científicos e dissertação de mestrado; e análise documental tendo como referência dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi refletir sobre os fatores intra e extraescolares relacionados à evasão escolar e as consequências dessa condição para a formação humana, considerando o panorama da educação frente aos números de evasão e sugerir possíveis ações para a superação desse problema.

A EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

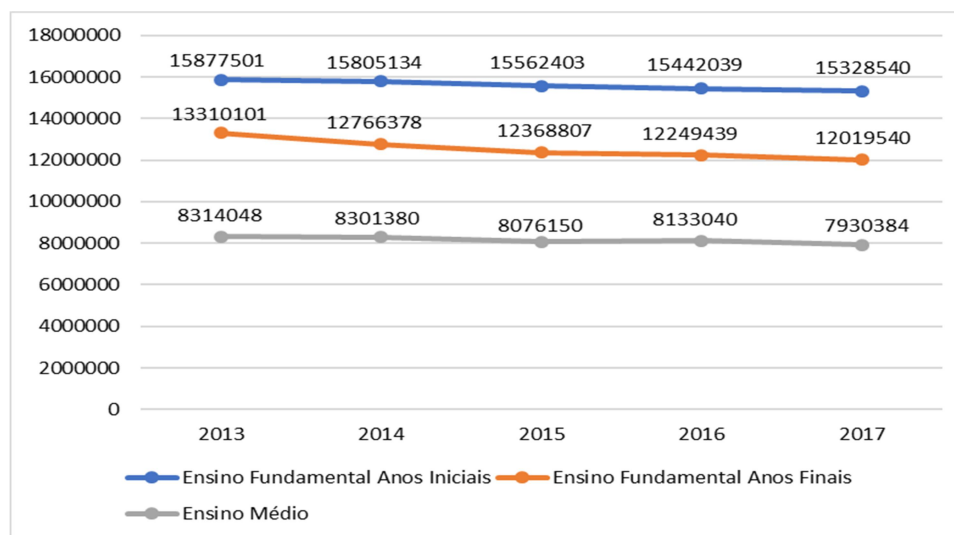
A evasão escolar não é um problema exclusivo da escola pública, tão pouco da Educação Básica, sendo muito marcante também no Ensino Superior. Entretanto, para efeito deste estudo, será abordada a evasão escolar no contexto da Educação Básica.

A Educação Básica, no Brasil, é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. De acordo com Censo Escolar de 2017 realizado pelo INEP (2018), há uma grande diferença entre o número de alunos que se



matriculam nas diferentes etapas da Educação Básica. Conforme a progressão no ensino, o número de matrículas diminui consideravelmente (Gráfico 1).

Gráfico 1. Número de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Brasil 2013 - 2017



Fonte: INEP (2018).

Como se pode observar, em 2017, enquanto o Ensino Fundamental anos iniciais possuía 15.328.540 matrículas, o Ensino Fundamental anos finais possuía 12.019.540 matrículas, uma redução de mais de 20%. Comparando as matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental com o número de matriculados no Ensino Médio, também em 2017, nota-se que a variação é ainda maior: de 12.019.540 para 7.930.384, correspondendo a 34% de diminuição. Confrontando os números do Ensino Fundamental anos iniciais com os do Ensino Médio, em 2017, verifica-se que o número de matrículas é 48% menor na última etapa da Educação Básica.

Face ao exposto, ainda que se leve em consideração as diferenças na duração de cada nível de ensino: 5 anos para o Ensino Fundamental anos iniciais, 4 anos para Ensino Fundamental anos finais e 3 anos para o Ensino Médio; não é difícil concluir de que há uma parcela enorme de crianças e adolescentes fora da escola, que a evasão é consideravelmente mais perceptível no Ensino Médio, visto que muitos estudantes abandonam os estudos nas etapas anteriores e sequer se matriculam nessa fase de ensino.



Azevedo, Ponte e Sena (2018) afirmam que embora 98,5% das crianças de 6 a 14 anos estejam nas escolas, o mesmo não acontece na etapa seguinte. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio, só 84,3% estudam. Além de ter menos pessoas se matriculando no ensino médio, há um alto índice de abandono nessa fase seguido de evasão, com índice acima de 11%.

Barros (2017) afirma que, em 2015, 15% dos aproximadamente 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos sequer se matricularam. Outros 7% abandonaram a escola antes do final do ano letivo. Como resultado da evasão e abandono, apenas 59% do total concluem a educação média com no máximo um ano de atraso.

Vale lembrar que a Constituição Federal de 1988 estabelece que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - **erradicação do analfabetismo;**

II - **universalização do atendimento escolar;**

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, grifos nosso).

Consoante a Constituição Federal, a LDB de 1996 também faz referência à universalização do ensino. Lembrando que, somente com a promulgação dessa LDB, o Ensino Médio passou a ser parte integrante da Educação Básica, entretanto, o caráter de obrigatoriedade, como dever do Estado, foi instituído apenas em 2009, conforme consta na Constituição Federal de 1988, com alteração realizada por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, com a redação dada ao Inciso I no artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)*

II - **progressiva universalização do ensino médio gratuito;** *(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)* (BRASIL, 1988, grifos nossos).



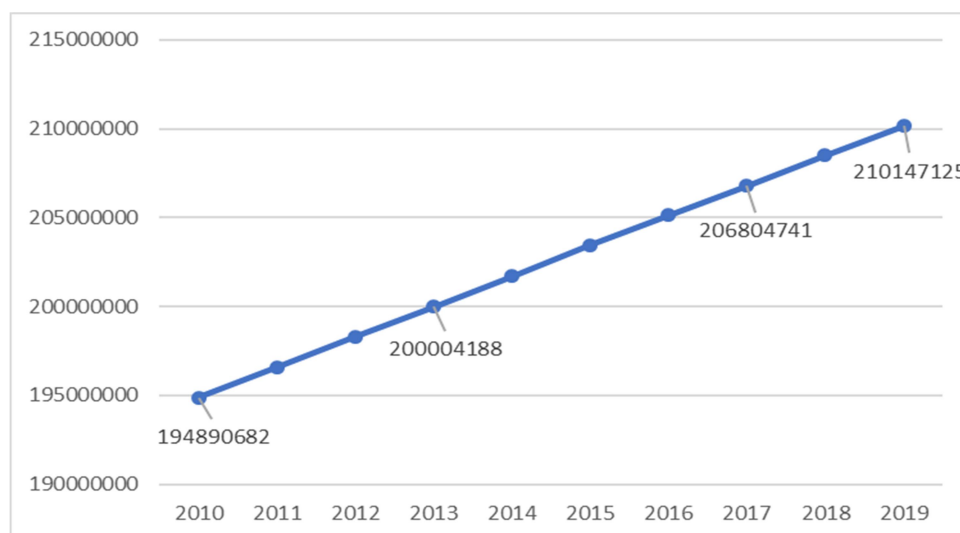
Diante das considerações cabe frisar que, apesar da legislação estabelecer a universalização da educação Básica, esta não tem ocorrido no cenário nacional. Para Krawczyk (2011, p. 755),

A expansão do ensino médio [...] não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, tendo em vista às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação.

Para a autora, a evasão, que vem aumentando nos últimos anos, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

A universalização da Educação Básica se torna ainda mais evidente quando se comparam os dados dos Gráficos 1 e 2. Observa-se que embora a população brasileira aumentou 7,8% de 2010 a 2019 (Gráfico 2), o número de matrículas vem caindo a cada ano, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio (Gráfico 1).

Gráfico 2. População total Brasil 2010 -2019.



Fonte: IBGE (2019).

Comparando, especificamente, o período de 2013 a 2017, nos Gráficos 1 e 2, conclui-se que enquanto a população aumentou de 200.004.188 para 206.804.741



peças, crescimento de 3,4%, o número de matriculados no Ensino Fundamental anos iniciais reduziu 3,5%; no Ensino Fundamental anos finais decréscimo de 9,7%; e no Ensino Médio redução de 4,6%. Portanto, verifica-se um contrassenso, uma vez que a política de universalização da Educação Básica tem caminhado na contramão daquilo que se pretende alcançar.

CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR E POSSÍVEIS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO

Como abordado na seção anterior, a evasão escolar tem apresentado índices alarmantes. Para Silva Filho e Araújo (2017, p. 39), "o que chama a atenção é o número de alunos que abandona a escola básica, mas isso também atinge todos os níveis de ensino. É fenômeno que causa prejuízos no campo educativo" e, portanto, na formação humana. Assim, o insucesso escolar e os baixos rendimentos, constituem uma preocupação constante, e o principal desafio a ser vencido é o de garantir condições satisfatórias para que os alunos possam aprender.

São muitos os fatores que levam os alunos a evadirem da escola. Esses fatores têm sido estudados por diferentes autores. Ferreira (2019) considera a escola não atrativa e autoritária; os professores despreparados e desmotivados; os alunos desinteressados; a indisciplina; os problemas de saúde e a gravidez precoce; o desinteresse dos pais/responsáveis em relação ao destino dos filhos; o trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos; a agressão entre os alunos; a violência são fatores determinantes para o aumento da evasão escolar.

Para Silva Filho e Araújo (2017) há fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, como drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolares, alcoolismo, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente nas atitudes dos alunos que se afastam da escola.

De acordo com Neri (2009), grande parte da evidência empírica mostra que a evasão escolar, a pobreza e o trabalho infanto-juvenil estão intimamente relacionados. Além disso, a baixa qualidade na educação em muitas escolas públicas e a falta de percepção de retornos futuros, também favorecem a entrada dos alunos no trabalho precoce a aos baixos níveis educacionais.



Marun (2008) afirma que outro fator a se considerar é a questão da instabilidade das relações escolares, na maioria das vezes provocada pela ausência dos docentes, substituições no meio do ano e diversos tipos de licenças. Desse modo, os alunos tendem a abandonar a escola por razões de mudança ou para escapar à reprovação. O resultado de toda esta instabilidade e fragmentação é a impossibilidade de constituir turmas que avancem em conjunto e que apresentem relações interpessoais estáveis e duradouras.

Segundo Fornari (2010), as atitudes dos indivíduos das diferentes classes sociais, pais ou crianças, assim como, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à posição social. Para o autor, existe uma influência muito forte das famílias em relação à escolha dos filhos, que não aparece apenas no momento da escolha de um curso superior, mas decorrer de todo o processo, ou seja, na postura assumida pelos pais diante do que consideram importante ou não para os filhos no que se refere à educação, e isso também se reflete na questão da evasão escolar.

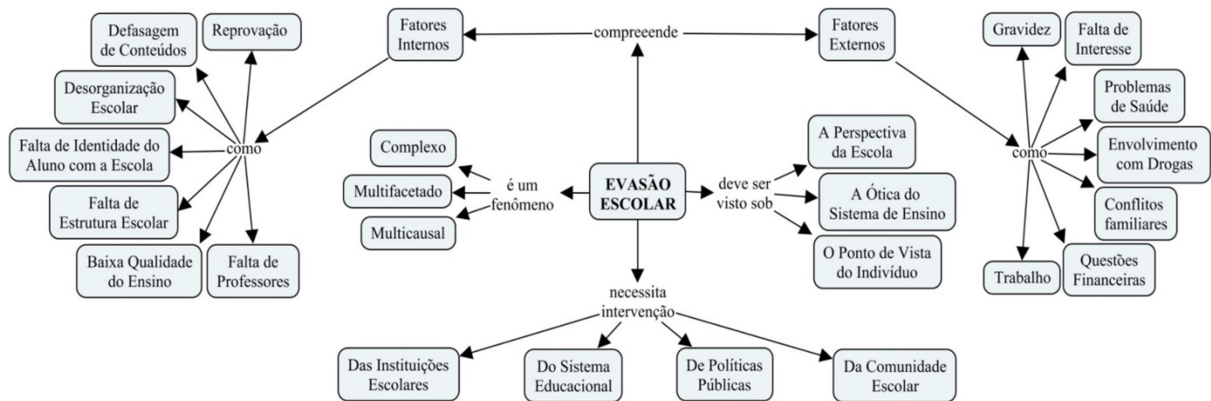
Dore, Sales e Castro (2014) acreditam que há diversos fatores individuais associados à evasão, como o comportamento do aluno; suas atitudes perante a vida escolar; a convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar; o nível educacional dos pais; a renda familiar. Com relação à escola, também existem fatores institucionais associados à evasão, como a má aplicação dos recursos da instituição; as práticas pedagógicas; o perfil do corpo docente; as características estruturais da escola.

Silva (2016) assevera que a evasão escolar está vinculada ao ingresso do aluno na criminalidade, ao convívio familiar conflituoso, à má qualidade do ensino, à necessidade de o educando trabalhar para ajudar a família e até mesmo para o seu próprio sustento, entre outros fatores. Ademais, a evasão escolar não é responsabilidade apenas da escola, mas também da família, das políticas de governo e do próprio aluno.

Com base nos autores abordados, o mapa conceitual da Figura 1 apresenta os principais fatores e conceitos correlacionados com a evasão escolar.



Figura 1. Mapa conceitual sobre evasão escolar e fatores correlacionados



Fonte: Os autores.

Diante do exposto, verifica-se que a evasão escolar é um fenômeno complexo que envolve muitas variáveis e necessita de ações conjuntas para que se encontrem caminhos para sua superação. Segundo Marun (2008), diversas iniciativas vêm sendo implementadas, como o aumento considerável no número de escolas; campanhas voltadas ao treinamento dos professores; aprimoramento das escolas, evitando as constantes mudanças de professores durante o ano letivo e organização de um corpo docente especializado; implantação de currículos caracterizados pela prescrição de disciplinas formais; a duração do período escolar e suas consequências sobre a qualidade do ensino; dentre outras. Contudo, nota-se que muitas dessas ações, não se concretizaram na prática, ou não se configuraram como soluções plausíveis para a superação da evasão escolar, uma vez que essa vem aumentando nos últimos anos.

É importante destacar que a evasão escolar acarreta implicações seríssimas para a sociedade e para a formação humana. Além de ser um prejuízo imensurável para a superação de questões sociais, como a emancipação do cidadão e a busca pela igualdade social, também apresenta outras consequências como: desperdícios de recursos públicos; falta de mão de obra especializada, geração de empregos formais e prejuízos econômicos; maiores gastos com segurança pública; aumento da violência e da criminalidade; aumento do tráfico e consumo de drogas; aumento dos gastos com saúde pública; entre outros.

Borja e Martins (2014) asseguram que a escola, para cumprir seu papel, deve adaptar-se à diversidade dos alunos que a frequentam, uma vez que, cada estudante é um indivíduo e a sua origem socioeconômica e cultural influencia na forma de ser e de



estar. Assim, a escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios de vulnerabilidade social. De modo geral, esses alunos manifestam desinteresse, mau comportamento e agressividade. Tais condutas e atitudes levam-nos ao insucesso escolar e, conseqüentemente, muitas vezes, à evasão.

Nesse horizonte, verifica-se que os fatores sociais e culturais devem ser levados em conta no que se refere à gestão e organização pedagógica das escolas, sobretudo, àquelas que atendem as comunidades socialmente desfavorecidas. A nível macro é preciso reavaliar e repensar o papel do sistema educacional, das escolas e do trabalho dos professores, como forma de buscar a superação do fracasso escolar. Além disso, é necessária uma ação mais incisiva do poder público, com políticas públicas que garantam não apenas o acesso dos alunos, mas também sua permanência nas instituições escolares; o fortalecimento da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente dos municípios; maior enfrentamento à violência; e responsabilização dos pais/responsáveis dos alunos, para que crianças e adolescentes estejam, de fato, matriculados e frequentando as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícilmente a superação da questão da evasão escolar alcançará êxito sem um conjunto de medidas que mobilize não apenas a escola, mas a sociedade, o poder público, as famílias e os próprios alunos. Nesse interim, repensar o sistema de ensino, bem como, a organização da escola é imprescindível para essa superação.

Faz-se necessário que a escola proporcione às crianças, adolescentes e jovens meios cognitivos que atendam tanto as questões pessoais, quanto as questões econômicas e sociais. Assim, é preciso que seja ofertado um serviço de qualidade, visando resultados mais significativos na vida dos estudantes. Deve também propiciar um meio educativo que crie vínculos com os alunos, de forma que se sintam pertencentes, gerando uma identidade com o processo de ensino e aprendizagem e proporcionando condições plenas do exercício da liberdade política e intelectual.

A compreensão dos motivos ou fatores que levam a evasão escolar, afetando as sociedades e os governos como um todo, pode oferecer importantes subsídios à formulação de políticas educacionais, no sentido de prevenir o problema. A prevenção



é a estratégia mais eficaz para garantir a permanência dos estudantes na escola, seu sucesso e melhores chances para a inserção no mundo produtivo, no prosseguimento de estudos em nível superior, e na sua formação humana como um todo (PAIXÃO et. al, 2014).

Nesse horizonte, além das ações consoantes à escola, para superação das questões intraescolares que favorecem a evasão dos alunos, o poder público precisa atuar de forma mais incisiva nas questões extraescolares, tendo em vista os indicadores sociais preocupantes. Assim, o mesmo deve desenvolver amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, algo além da garantia de acesso à educação, mas também a permanência do aluno nas instituições escolares, bem como, a qualidade social do ensino na Educação Básica.

Portanto, é preciso estruturar uma formação humana para além do ponto de vista técnico, superando a concepção de ensino que vise estritamente o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho, uma educação que valorize também o indivíduo e o viver em sociedade. Para tanto, se faz necessário uma educação com perspectiva mais social, cultural e humanística.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Alessandra; PONTE, Gabriel; SENA, Marília. **Mais de 15% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão fora das escolas:** a evasão escolar continua um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro. Correio Braziliense. 2018. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/politica/2018/07/29/interna_politica,698110/evasao-escolar.shtml>. Acesso em set. 2019.

BARROS, Ricardo Paes de. **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens.** In: Inper/Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2017/Todos Pela Educação. Disponível em: <<http://gesta.org.br/tema/engajamento-escolar/#bibliografia>>. Acesso em set. 2019.

BORJA, Izabel Maria França de Souza; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Evasão escolar: desigualdade e exclusão social. **Revista Liberato**, v. 15, n. 23, p. 01-104, jan./jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em set. 2019.



DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 379-413.

FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar**. 2019. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>>. Acesso em: set. 2019.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010.

IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em set. 2019.

INEP. **Censo escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília: MEC, 2018. 23 p.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

PAIXÃO, Edmilson Leite; Dore, Rosemary; MARGIOTTA, Humberto; Laudares, João Bosco. Transição escola – trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 315-341.

MARUN, Dulcinéa Janúncio. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo. 2008.

NERI, Marcelo Côrtes. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

SILVA, Marcos Jonatas Damasceno da. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. **Interespaço Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 6, p. 367-378, maio/ago. 2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.



A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL PARA ASSENTADOS DA REFORMA AGRÁRIA NO MUNICÍPIO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA

JULIANA BINATTO SCHAER GONZAGA¹
MARCOS VINICIUS FRANCISCO²
ERIKA PORCELI ALANIZ³

¹Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), e-mail: juschaer@hotmail.com

²Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), bem como dos cursos de Educação Física das respectivas instituições.

³Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), campus de Campo Grande.

RESUMO

Este artigo trata sobre a formação técnico-profissional em agronegócio assumida pela Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo "José Gomes da Silva" – ITESP a beneficiários da reforma agrária, por meio de convênio firmado com o Centro Paula Souza e o município de Mirante do Paranapanema-SP. Objetivou-se identificar e analisar os pressupostos políticos, ideológicos e pedagógicos constantes na referida formação técnico-profissional. Adotou-se a análise documental, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. O documento analisado consistiu no convênio firmado pela Fundação ITESP para a oferta de curso profissionalizante aos assentados, tendo ainda como partícipes o Centro Paula Souza e o município de Mirante do Paranapanema. Constatou-se que embora o citado convênio abarque formação técnico-profissional por parte do poder público a jovens beneficiários da reforma agrária, está envolto por uma ideologia empresarial, com o objetivo de preparar a força de trabalho para as grandes empresas do agronegócio e reproduzir o sistema de classes.

Palavras-chave: Fundação ITESP. Formação técnico-profissional. Assentamentos. Ideologia empresarial.

THE TECHNICAL-PROFESSIONAL TRAINING TO BENEFICIARIES OF AGRARIAN REFORM OFFERED IN THE MIRANTE DO PARANAPANEMA CITY

ABSTRACT

This article deals with the technical-professional training in agribusiness undertaken by the São Paulo State Land Institute Foundation "José Gomes da Silva" - ITESP to beneficiaries of agrarian reform, through an agreement signed with the Paula Souza Center and the Mirante do Paranapanema city. The objective was to identify and analyze the political, ideological and pedagogical assumptions contained in the referred technical-professional formation. Bibliographic and documentary research was adopted from the perspective of historical-dialectical materialism. The document analyzed consisted of the agreement signed by the ITESP Foundation to offer a



vocational course to the settlers, having as participants the Center Paula Souza and the Mirante do Paranapanema city. Although the aforementioned agreement encompasses technical and vocational training by the government to young beneficiaries of agrarian reform, it is surrounded by a business ideology, with the aim of preparing the workforce for large agribusiness companies and reproducing the class system.

Keywords: ITESP Foundation. Technical and vocational training. Settlements. Business Ideology.

INTRODUÇÃO

A Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP é uma fundação pública estadual, vinculada à Secretaria da Justiça e Cidadania, criada pela Lei estadual nº 10.207, de 08 de janeiro de 1999 (SÃO PAULO, 1999). Nos seus Estatutos, aprovados pelo Decreto estadual nº 44.944, de 31 de maio de 2000 (SÃO PAULO, 2000), consta o que segue:

Artigo 3º - A Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”- Itesp, tem por objetivos planejar e executar as políticas agrária e fundiária no âmbito do Estado.

Artigo 4º - Para consecução de suas finalidades, deverá a Fundação: [...]

III. prestar assistência técnica às famílias assentadas [...]

V. promover a capacitação dos beneficiários da regularização fundiária, dos remanescentes das comunidades de quilombos e dos projetos de assentamento, na área agrícola, e de técnicos, nas áreas agrária e fundiária; [...]

VII. participar, mediante parceria, da execução das políticas agrária e fundiária, em colaboração com a União, outros Estados e Municípios; [...]

Artigo 5º - Para consecução de suas finalidades, relacionadas no artigo 4º, poderá a Fundação:

I. firmar convênios, contratos ou outros instrumentos jurídicos com instituições públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais, bem como com pessoas físicas; [...].

Pois bem, verifica-se que além de ser dever da Fundação ITESP a prestação de assistência técnica às famílias assentadas, também o é promover a capacitação dos beneficiários dos assentamentos na área rural e, para tanto, existe a possibilidade de firmar convênios com instituições públicas ou privadas. Nesta esteira e com fulcro na legislação que dispõe sobre a política educacional do campo, delineada mais adiante, a Fundação ITESP, entidade da administração indireta do estado de São Paulo, em 07 de julho de 2017, celebrou convênio de cooperação técnico-educacional para a oferta de cursos profissionalizantes a jovens beneficiários de assentamentos rurais, com os seguintes partícipes: Centro Paula Souza, autarquia estadual de regime especial, nos



termos do artigo 15, da Lei estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (SÃO PAULO, 1976), criado pelo Decreto-lei estadual de 06 de outubro de 1969 (SÃO PAULO, 1969) e associado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; e o município de Mirante do Paranapanema-SP, pertencente à região do Pontal do Paranapanema, situada no extremo sudoeste do estado de São Paulo e marcada pelo conflito de terras.

Pilla, Andrade e Marques (2013) afirmam que na década de 1990, foram protagonizadas diversas ocupações em fazendas de baixa produtividade ou improdutivas na região do Pontal do Paranapanema, sendo essas noticiadas nas mídias nacional e internacional. O motivo das ocupações era a pressão dos movimentos sociais, a fim de que o Estado tomasse providências quanto à grande concentração de terras devolutas. Acampamentos foram instalados à beira de estradas, bem como em terras vizinhas às fazendas pleiteadas.

Os jovens assentados atendidos pelos convênios em questão são beneficiários da reforma agrária. Consoante o artigo 16 do Estatuto da Terra (Lei federal nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), a reforma agrária tem como objetivo estabelecer um sistema de relações entre o homem, o uso da terra e a propriedade rural, que tenha a capacidade de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural (BRASIL, 1964).

Nessa conjuntura, a juventude rural está sujeita ao avanço de um modelo de educação voltado aos interesses do agronegócio. Para Bogo (2016), a educação do campo se encontra em disputa com o agronegócio, que visibiliza na educação a possibilidade de convencer populações de que o projeto capitalista se trata do único possível.

O MST (2013, p. 19), no Programa Agrário construído para o seu 6º Congresso Nacional no ano de 2014, ensina:

O modelo do agronegócio, ao contrário da etapa do capitalismo industrial, não distribui renda e nem gera emprego para juventude. O capital aplica um modelo de produção agrícola, sem agricultores e com pouca mão de obra. Isso traz como contradição a falta de futuro da juventude, o aumento da migração e o despovoamento do interior.



A política de educação do campo brasileira é regulamentada pelo Decreto federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, o qual também dispõe acerca do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010). Sobre o Programa supracitado, convém destacar que se trata de integrante da política educacional do campo e que, segundo o artigo 12 do Decreto acima, tem como objetivos: a oferta de educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; a melhoria das condições do acesso à educação do público do PNRA; bem como proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Ademais, nos termos do artigo 14, inciso II, também do Decreto federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, o PRONERA compreende o apoio a projetos na área de formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2010).

Este artigo trata da formação técnico-profissional da Fundação ITESP para a oferta de curso profissionalizante em agronegócio a assentados, mediante convênio firmado com o Centro Paula Souza e com o município de Mirante do Paranapanema-SP.

METODOLOGIA

A opção metodológica consistiu na análise documental do convênio de cooperação técnico-educacional celebrados pela Fundação ITESP, com o Centro Paula Souza e com o município de Mirante do Paranapanema, para a oferta de curso profissionalizante em agronegócio a jovens beneficiários da reforma agrária.

Sobre a análise documental, Gil (2008) aponta que se faz uso de materiais que ainda não foram objeto de um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

No intuito de melhor explicitar as contradições do documento público em estudo, foram trazidos alguns elementos da proposta de formação profissional do MST. Do documento da Fundação ITESP, extraiu-se alguns temas recorrentes, quais



sejam: a ideologia privatista na esfera pública e a contradição no discurso entre o projeto de educação para fortalecimento dos assentamentos, combinado com a influência do agronegócio.

Como referência teórico-metodológica, optou-se pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, sobre a qual Pereira e Francioli (2011, p. 96) mencionam que se procura:

[...] compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica.

Marx (2006), sob o prisma do materialismo histórico-dialético, afirma que, historicamente, existe uma modificação das relações sociais de produção, que se transformam com a alteração e o desenvolvimento das forças de produção, os meios materiais de produção. Na sua totalidade, as relações de produção formam a sociedade, as relações sociais, porquanto o capital também é uma relação social de produção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pois bem, verificou-se a existência de notáveis contradições entre o discurso governamental da Fundação ITESP, aliado às expectativas dos assentados beneficiários da reforma agrária, com a política pública efetivada mediante o convênio firmado em 07 de julho de 2017 com o Centro Paula Souza e com o município de Mirante do Paranapanema-SP para a oferta do curso técnico em agronegócio, no Assentamento Fazenda Haroldina. Isso porque, enquanto os movimentos sociais camponeses, tais como o MST, defendem uma formação técnico-profissional diferenciada, a considerar a agroecologia, além de possuírem demandas específicas por organização, por uma forma de vida, pela cooperação, pela agricultura em pequenos lotes, pela produção de alimentos e pela reprodução social do movimento de modo sustentável (HAMMEL;



FARIAS; SAPELLI, 2015), o Estado, por sua vez, na figura da Fundação ITESP, endossa a lógica do grande capital, opera em seu benefício e em favor do agronegócio.

Na Cláusula Primeira – DO OBJETO do Convênio celebrado com o município de Mirante do Paranapanema, consta o que segue:

Constitui objeto do presente Convênio a cooperação técnico-educacional dos partícipes para a implantação da Classe Descentralizada no Assentamento de Trabalhadores Rurais Haroldina, localizado no município de MIRANTE DO PARANAPANEMA, visando fomentar a formação técnica aos agricultores familiares, nos termos do Plano de Trabalho anexo, devidamente aprovado, e que constitui parte integrante deste instrumento independentemente da transcrição (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

O trecho acima exposto, além de explicitar o Assentamento Rural e o respectivo Município de localização da Classe Descentralizada, ou seja, Assentamento Haroldina, em Mirante do Paranapanema – SP, deixa claro o público à que a formação técnica é direcionada: os agricultores familiares. Todavia, no decorrer deste trabalho, restou evidenciado que, contraditoriamente aos interesses dos beneficiários da reforma agrária, a Fundação ITESP, endossa a lógica do capital e do agronegócio, em detrimento dos trabalhadores camponeses, que vislumbram um projeto de formação técnica fundado numa concepção de base materialista-histórico-dialética, a considerar a formação das pessoas inseridas em um determinado meio, sua materialidade, cultura, atualidade, natureza, sociedade e prezam pela agroecologia.

Igualmente, nas justificativas ao convênio com o município de Mirante do Paranapanema, consta expressamente a busca por formação de mão-de-obra qualificada. Vide a seguir:

Um trabalho voltado aos jovens e adultos, principalmente para aqueles que vivem em situação de exclusão social e de vulnerabilidade social, muitas vezes impossibilitados de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela sociedade, constitui uma ação prioritária das políticas públicas, principalmente na área de formação profissional. Por esta contextualização, fica evidenciada a importância de se planejar e efetivar ações conjuntas que façam a intersecção entre os objetivos e a forma de ação de cada uma das entidades, no sentido da promoção socioeconômica e do desenvolvimento sustentável das comunidades das áreas de assentamento do Estado de São Paulo, além do incremento metodológico que a parceria possa trazer às partes conveniadas. A Escola Técnica Estadual Professora Nair Luccas Ribeiro, situada em Teodoro Sampaio-SP, propôs-se a ministrar a Habilitação Profissional de Técnico em Agronegócio, cumprindo seu objetivo de oferecer um melhor atendimento às necessidades não apenas para



comunidade onde está inserida, mas também estender sua atuação à região onde estão localizados os Assentamentos de Trabalhadores Rurais, possibilitando-lhes o acesso à educação profissional, a melhoria dos serviços prestados no Eixo Tecnológico de Recursos Naturais e, em consequência, o aumento da empregabilidade por meio da formação de mão de obra qualificada (SÃO PAULO, 2017).

Pois bem, no trecho acima, ao mesmo tempo em que o Estado menciona a oferta de formação técnico-profissional dirigida a jovens e adultos em situação de exclusão e vulnerabilidade social, ao visar à promoção socioeconômica e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais envolvidas, contraditoriamente, se volta para um suposto aumento da empregabilidade mediante a formação de mão-de-obra qualificada, o que não corresponde à realidade, conforme será exposto mais adiante. No mesmo sentido, com relação às metas do convênio com o município de Mirante do Paranapanema, têm-se a formação de profissionais capacitados para atender às necessidades do município de Mirante do Paranapanema.

Consta no excerto supracitado, o objetivo de criação de novos postos de trabalho e colaborar para a formação de jovens capacitados, qualificados, que desenvolvam, apliquem habilidades e atitudes empreendedoras no mercado de trabalho, e que venham a fomentar a criação de novos negócios.

Portanto, a formação de mão de obra qualificada e a ideia do empreendedorismo são atributos inerentes ao capitalismo e não aos anseios dos movimentos camponeses, que almejam a sua reprodução social de forma sustentável, além de que o endosso dessa perspectiva de formação técnica pela Fundação ITESP demonstra o Estado a serviço da expansão do capital. Neste diapasão, Barros (2009) discorre que o Estado burguês tem servido à sustentação do modo capitalista de produção e busca manter a dominância de classe, que é inevitável e imanente ao capitalismo.

No tocante ao campo da pedagogia, o convênio com o município de Mirante do Paranapanema, no trecho que trata sobre o método, ressalta que focará em desenvolver habilidades e competências a propiciarem formação dos alunos ao mercado de trabalho. Na íntegra, o trecho mencionado:



V – MÉTODO

O Centro Paula Souza implantará a Habilitação Profissional de Técnico em Agronegócio, por intermédio da Etec Professora Nair Luccas Ribeiro que terá a responsabilidade de coordenar a Classe Descentralizada, atuando no campo pedagógico e administrativo, focando no desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem formação do discente para o mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2017).

As terminologias habilidades e competências encontradas no excerto acima denotam que a parceria em estudo está imbuída de pressupostos políticos, ideológicos e pedagógicos inerentes à lógica capitalista, em oposição a uma concepção marxista, na qual as condições objetivas de existência social em que cada ser humano se forma são consideradas. Alaniz (2007) ao analisar a terminologia competência, pontua que ela foi migrada do campo empresarial para o educacional. Ou seja, nessa ótica, competência é pressuposto de adaptação individual do trabalhador ou estudante às condições sociais excludentes e adversas que vigoram no mercado, no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista.

A autora complementa que a terminologia competência possui como pilares valores de mercado, tais como: a competitividade, o sentido da qualidade, o engajamento ou aceitação e a produtividade. Ademais, esta noção foi inserida em substituição à noção de qualificação, em uma conjuntura caracterizada pelo desemprego estrutural e a fragilização dos sindicatos dos trabalhadores. A noção de qualificação foi substituída, pois, historicamente, estava demarcada pela luta e organização dos trabalhadores por categoria, em sindicatos. Destarte, procurou-se individualizar as relações de trabalho por competências, porquanto cada trabalhador tenha a responsabilidade por ampliar a sua certificação, no intuito de se manter empregável e/ou subir na hierarquia da empresa (ALANIZ, 2007).

Dentre as atribuições do município de Mirante do Paranapanema na parceria firmada, na esteira da lógica capitalista e da influência da ideologia privatista na esfera pública, salta aos olhos a responsabilidade, dentre outras, por visitas às empresas. Veja-se:

d) responsabilizar-se pelo transporte dos alunos, no percurso ida e volta entre os bairros distantes e assentamentos até a Escola Municipal Rural São Bento, Bloco II, situado no Assentamento Fazenda Haroldina, s/nº, bairro Engenheiro Veras, onde o curso será desenvolvido, como também por ocasião de visitas técnicas às propriedades dos agricultores familiares e por



ocasião de visitas às empresas, cooperativas e associações, sempre acompanhado por um professor responsável, de conformidade com o previsto no Plano de Trabalho, anexo A; (SÃO PAULO, 2017).

Pois bem, a disposição de visitas a empresas do agronegócio denota a inquestionável presença da ideologia privatista nos convênios de cooperação educacional objetos de estudo. Verificam-se, pois, duas tendências na relação público e privado na educação: na primeira, o Estado se afasta da execução, porém continua como avaliador e financiador das políticas sociais que passam a ser ofertadas por diferentes agentes privados, implicando na chamada propriedade pública não-estatal; na segunda tendência, mesmo que os serviços e atividades se mantenham sob a propriedade do Estado, eles passam a ser geridos pela lógica de mercado, conhecida como a esfera do quase-mercado (PERONI; ADRIÃO, 2005).

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam contradições no cenário da educação profissional do campo, mais especificamente, por meio dos acordos firmados com o município de Mirante do Paranapanema-SP. A princípio, registre-se que embora o Estado custeie formação técnico-profissional a jovens beneficiários da reforma agrária via convênio público, encontra-se imbuído por pressupostos políticos, ideológicos e pedagógicos explícitos e subjacentes voltados aos interesses do grande capital e do agronegócio.

O Estado, na figura da Fundação ITESP, materializa o sistema do capital e opera em seu benefício, orientado para a sua expansão e, explicitamente, define a sua posição de formação técnico-profissional a jovens assentados da reforma agrária, no intuito de atender ao grande capital, em contraposição à demanda específica do MST por formação profissional permeada pela luta social e em defesa da agroecologia.

Enquanto os movimentos sociais camponeses defendem uma formação técnico-profissional diferenciada, a considerar a agroecologia, além de possuírem demandas específicas por organização, por uma forma de vida, pela cooperação, pela agricultura em pequenos lotes, pela produção de alimentos e pela reprodução social do movimento de modo sustentável, o Estado, por sua vez, na figura da Fundação ITESP, endossa a lógica do grande capital, do agronegócio, no sentido de formação de



força de trabalho para atender à demanda do capital, e conseqüente reprodução. Ademais, o Estado, de modo deletério, procura, por meio da força da sua ideologia dominante, apresentar a esses jovens uma visão da realidade como se não existisse alternativa ao modo capitalista de agricultura, ao agronegócio.

Destarte, comprova-se que, na realidade, tal convênio está envolto por uma ideologia empresarial, com o objetivo de preparar a força de trabalho para as grandes empresas do agronegócio e reproduzir o sistema de classes, em franco contraste com os interesses dos movimentos camponeses, os quais resistem a esse modelo neoliberal de educação, que os priva de condições que garantam a sua reprodução social de maneira sustentável.

REFERÊNCIAS

ALANIZ, E. P. **Qualificação profissional**: um estudo das práticas educacionais em uma empresa de autogestão. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BARROS, S. R. Prefácio. In: MARTINELLI, M. E. **A Deterioração dos direitos de igualdade material no neoliberalismo**. Campinas: Millennium Editora, 2009. p. 7-9.

BOGO, M. N. R. A. O Agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da Bahia: desafios à luta social. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, dez., p. 28-38, 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

HAMMEL, A. C.; FARIAS, M. I.; SAPELLI, M. L. S. Complexos de Estudo: do Inventário ao Plano de Estudos. In: CALDART, R. S. (Org.) **Caminhos para transformação da Escola 3**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015. p. 67-96.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.



MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa Agrário do MST – Texto em construção para o VI Congresso Nacional**. 2013. Disponível em: <https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PEREIRA, J. J. B. J. e FRANCIOLI, F. A. S. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. O público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In.: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-154.

PILLA, M.; ANDRADE, M. R. de O.; MARQUES, A. P. (Org.). **Fundação ITESP: sua história e realizações, evolução das políticas agrárias e fundiária no Estado de São Paulo**. São Paulo: ITESP, 2013.

SÃO PAULO. (Estado). **Convênio de Cooperação Técnica entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) e o Município de Mirante do Paranapanema**. 2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 44.944**, de 31 de maio de 2000. Aprova os Estatutos da Fundação Instituto de Terras do Estado "José Gomes da Silva" - ITESP. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2000/decreto-44944-> Acesso em: 08 out. 2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto-lei de 06 de outubro de 1969**. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-06.10.1969.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Lei nº 952**, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Lei nº 10.207**, de 08 de janeiro de 1999. Cria a Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo "José Gomes da Silva" – ITESP. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1999/lei-10207-08.01.1999.html>. Acesso em: 08 out. 2017.



A IMPORTÂNCIA DA COLETA SELETIVA DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NA VIDA DOS CATADORES

ANDREIA CRISTINA DA SILVA ALMEIDA¹
THAIS ADELICE DE MELO¹
THAYNA MARIA DE SOUZA SANTOS¹

¹Centro Universitário Toledo Prudente, Presidente Prudente - SP, e-mail: Andreiaalmeida_@hotmail.com

RESUMO

A coleta seletiva apresenta para a população de Presidente Prudente grandes impactos, pois através de sua ação se torna possível que vidas sejam transformadas. Quando falamos sobre os impactos ambientais, apresentamos as mudanças que se tornam possíveis ao meio ambiente por meio da coleta. Assim, por meio da referida pesquisa se tornou possível alcançar o objetivo geral de analisar os impactos da coleta seletiva na vida do cooperado da Cooperlix na cidade de Presidente Prudente. Desta forma, reconhece-se que a realização de sua atividade neste município é causadora de diversos impactos significantes para todos. Por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas no campo da Cooperlix, com os cooperados, o que possibilitou obter dados qualitativos que permitiram concluir a importância da coleta seletiva, considerando que esta contribuição não impacta somente a preservação do meio, mas também para a qualidade de vida de toda a comunidade, acrescentando benefícios para a vida de todos.

Palavras-chave: Cooperativa. Cooperado. Meio Ambiente. Impactos. Sociedade.

THE IMPORTANCE OF SELECTIVE COLLECTION OF RECYCLABLE MATERIALS IN THE LIFE OF HUNTERS

ABSTRACT

The selective collection presents to the population of Presidente Prudente great impacts, because through its action it becomes possible that lives are transformed. When we talk about environmental impacts, we present the changes that become possible to the environment through collection. Thus, through this research it became possible to achieve the general objective of analyzing the impacts of selective collection on the life of Cooperlix cooperative in the city of Presidente Prudente. Thus, it is recognized that the realization of its activity in this municipality causes several significant impacts for all. Through the semi-structured interviews conducted in the Cooperlix field, with the cooperative members, which made it possible to obtain qualitative data that allowed us to conclude the importance of selective collection, considering that this contribution not only impacts on the preservation of the environment, but also on the quality of life of the whole community, adding benefits to everyone's life.

Keywords: Cooperative. Cooperative. Environment. Impacts. Society.



INTRODUÇÃO

A cooperativa Cooperlix proporciona através de suas atividades a coleta de resíduos sólidos produzidos e consumidos pela população prudentina. Esta ação proporciona a redução de lixo e a reutilização de muitos materiais que seriam descartados indevidamente. Além de apresentar resultados positivos para o meio ambiente, através da reutilização destes materiais, por meio da coleta ainda se torna possível gerar impacto econômico na vida dos cooperados. Desta forma, a cooperativa Cooperlix fornece à população um impacto ambiental, econômico e social.

O cooperado é um agente multiplicador da ideia e é por meio da sua atividade de coleta seletiva que se reconhece a importância do meio ambiente. Através da entrevista realizada com estes colaboradores foi possível compreender, sobre o olhar deles, a importância da realização destas atividades. Por meio da coleta seletiva se alcança transformações que impactam na vida da nossa sociedade e, principalmente, na do cooperado como agente causador de tais modificações. Neste município, a realização da coleta seletiva se torna indispensável para o meio ambiente e para os moradores desta cidade. É a cooperativa Cooperlix que possibilita a realização de tal atividade.

Para acessar e responder as hipóteses citadas acima, a metodologia utilizada foi fundamentada na pesquisa qualitativa que possibilitou compreender os impactos da coleta seletiva na vida do cooperado, destacando ainda sua compreensão sobre a ação que executa e o impacto ao meio ambiente. A pesquisa de campo foi realizada na cooperativa Cooperlix, na cidade de Presidente Prudente. Foram abordados trinta cooperados, para que se tornasse possível compreender o impacto da coleta seletiva na vida do sujeito como cooperado, a partir da qual se formulou o resultado que será apresentado no decorrer deste relato.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os impactos da coleta seletiva na vida do cooperado da Cooperlix/Presidente Prudente, considerando sua função de agente multiplicador da defesa da coleta seletiva e consequentemente da proteção do meio ambiente.

METODOLOGIA



Para o alcance dos objetivos da pesquisa foi realizada pesquisa de campo que possibilitou um maior conhecimento e enfrentamento na realidade vivenciada através das atividades da cooperativa no município de Presidente Prudente.

A pesquisa de campo é frequentemente empregada em investigações que procuram avaliar a eficácia de um conjunto de processos para auxiliar a sociedade. A pesquisa de campo busca controlar a influência de obstáculo no meio social e que poderão interferir na relação que há entre as variáveis independentes e dependentes. Fundamentos de Metodologia. (FACHIN, 2001, p. 134).

Também foi utilizado a técnica da entrevista realizada com o apoio de um questionário com temas que contribuíram para o alcance dos objetivos da pesquisa.

O questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de obter respostas para a coleta de informações. E, para que a coleta de informações seja significativa, é importante verificar os meios de como, quando e onde obter as informações. Fundamentos de Metodologia (FACHIN, 2001, p.147).

Assim, foi primeiramente realizado um contato diretamente com um dos responsáveis pela cooperativa, no qual foi possível apresentar a proposta da pesquisa e seu objetivo em relação ao trabalho de conclusão de curso. As pesquisadoras obtiveram êxito através desse primeiro contato. Posterior a isso, a entrevista que estava agendada necessitou ser remarcada para outro momento devido ao incidente que ocorreu no mês de julho/2018 com a Cooperativa, o qual nos sensibilizou, assim como a todos os cooperados, pois esta ação possibilita a todos os moradores da cidade de Presidente Prudente uma melhora na qualidade de vida.

O critério adotado foi entrevistar 20% dos cooperados, distribuído entre aqueles com mais tempo de serviço na cooperativa e aqueles que trabalham com reciclagem há pouco tempo. Como foi realizada a entrevista com os cooperados que exercem sua função internamente, tivemos um maior número de mulheres que contribuíram com a pesquisa.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Toledo Prudente, sob o número do parecer 2.686.022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



É de fácil percepção compreender a necessidade da criação de meios que busquem direcionar os resíduos sólidos para que se obtenha a destinação correta, sendo uma delas a coleta seletiva. Através dela os resíduos seguem com destino a reciclagem. Segundo Brasil (2018):

Coleta seletiva é a coleta diferenciada de resíduos que foram previamente separados segundo a sua constituição ou composição. Ou seja, resíduos com características similares são selecionados pelo gerador (que pode ser o cidadão, uma empresa ou outra instituição) e disponibilizados para a coleta separadamente.

A coleta seletiva é importante para a condição de vida da nossa sociedade, pois a sua atividade gera impactos em diversas áreas, além de proporcionar inúmeras vantagens para o meio ambiente, o que faz com que diminua a poluição dos solos e rios, além de gerar renda para os trabalhadores de materiais recicláveis. Segundo a PNRS - Política Nacional de Resíduos Sólidos (2010) "a implantação da coleta seletiva é obrigação dos municípios e metas referentes à coleta seletiva fazem parte do conteúdo mínimo que deve constar nos planos de gestão integrada de resíduos sólidos dos municípios".

Com base na Política Nacional de Resíduos Sólidos (2010), implantar a coleta seletiva faz parte do trabalho que deve ser desenvolvido pelos municípios. Essas ações devem estar presentes nos planos de gestão. A ação das cooperativas de reciclagem é uma das formas mais presentes para a reutilização dos resíduos produzidos por nossa sociedade. Por meio da coleta é possível que o material reciclável não vá parar em propriedades abandonadas e "lixões" clandestinos, ou seja, aumenta-se a possibilidade de economia de recursos naturais, pois o que antes não tinha mais valor, através da reciclagem pode ganhar uma nova função e utilidade.

Através desta pesquisa de campo, tornou-se possível compreender a atuação dos coletores de material reciclável e ainda observar como o próprio cooperado entende a importância do desenvolvimento de suas atividades, sendo esse um aspecto extremamente importante para a valorização do seu trabalho e para o sucesso profissional.

Ainda foi possível identificar como a cooperativa atinge diretamente a organização econômica de cada cooperado, pois estes trabalhadores têm a sua renda



definida através das ações realizadas no seu processo de trabalho. A renda alcançada através da coleta de materiais é dividida igualmente entre os cooperados. Este processo de divisão se encaixa nos princípios que englobam a economia solidária. Nessa perspectiva, Segundo Singer (2005, p.14)

A economia solidária foi concebida como um modo de produção que tornasse impossível a divisão da sociedade em uma classe proprietária dominante e uma classe sem propriedade subalterna. Sua pedra de toque é a propriedade coletiva dos meios sociais de produção (além da união em associações ou cooperativas). Na empresa solidária, todos que nela trabalham são seus donos por igual, ou seja, têm os mesmos direitos de decisão sobre o seu destino. E todos os que detêm a propriedade da empresa necessariamente trabalham nela.

O objetivo de uma cooperativa como a Cooperlix é a de proporcionar a estes trabalhadores a oportunidade de melhoria de condições de trabalho. Estes cooperados desenvolvem durante o seu processo de trabalho um conhecimento educativo e de gerenciamento que consiste na separação adequada dos resíduos e na sua destinação adequada. Isso gera resultados sobre a sociedade e a natureza direta e indiretamente.

Assim, conforme os dados apresentados a seguir, é possível compreender as concepções dos cooperados sobre a coleta seletiva e os impactos na sua vida após a inserção na Cooperlix, que entre os 31 entrevistados, foi possível identificar que 65% compreendem que a coleta seletiva é importante, primeiramente, porque é uma fonte de renda para as diversas famílias que utilizam a atividade para levar o sustento para os seus lares. Os demais compreendem que a coleta seletiva é inicialmente importante devido a causas ambientais e para o bem-estar da sociedade em geral, mas entre todos os entrevistados ficou claro a importância das atividades desenvolvidas através da cooperativa, compreendendo que através do trabalho é possível gerar impactos ambientais e financeiros, ainda segundo um dos entrevistados:

Eu acho que é muito importante para nós que somos cooperados para poder levar o sustento para as nossas casas, e também é importante para quem repassa esse material para a cooperativa, então é bom para a sociedade, porque preserva o meio ambiente já que o material vai ser reutilizado, eu acredito que isso vai evitar parte do problema que o lixo traz pra gente, a gente vê na televisão que tem lugares se acabando por causa do lixo matando os rios, poluindo e isso afeta a vida das famílias, as pessoas estão ficando doentes. Acredito que através da coleta seletiva mais pessoas poderiam trabalhar, por exemplo, para a cidade de Presidente Prudente



poderia ter muitas outras cooperativas, porque ainda existem pessoas que pegam muito material na rua e eles poderiam trabalhar em cooperativas também, além de gerar emprego para as outras pessoas que estão desempregadas. Então é por isso que a coleta seletiva é importante, porque gera emprego, e protege o meio ambiente (ENTREVISTADO 1).

Uma das alternativas eficazes para a redução do lixo, a coleta seletiva é um dos meios mais econômicos e corretos, assim, por meio dessa atividade é possível desenvolver o reaproveitamento de materiais que dependem de recursos naturais. A reciclagem proporciona o reaproveitamento desses materiais, quer dizer, poupa os meios naturais.

A atividade desenvolvida por essas pessoas é de fundamental importância, pois através deste serviço se torna possível o não desperdício dos materiais, já que assim os resíduos não chegam a lixões clandestinos, aterros sanitários e/ou até mesmo em terrenos baldios e bueiros. Algumas pessoas não conseguem compreender a importância desta atividade, acreditam que esses materiais não passam de lixo, não conseguem enxergar o valor por trás de uma garrafa pet ou até mesmo um pedaço de papelão. O processo da coleta seletiva dos materiais recicláveis contribui com o meio ambiente. De acordo com um dos entrevistados:

A natureza ganha muito quando nós fazemos a reciclagem e a coleta desses materiais, os rios são poluídos com um monte de lixo que é jogado todos os dias, o ar fica cada dia mais pesado por causa da poluição, por exemplo, quando essas garrafas de plástico vão parar nas ruas com a chuva elas vão direto para os bueiros, isso causa enchentes, alagamentos, passa doenças e mais um monte de problemas, por meio da coleta seletiva a gente ainda tem a nossa renda, então a gente que trabalha com a coleta ganha de duas formas, ela gera renda pra gente e ainda me dá uma melhor qualidade de vida (ENTREVISTADO 29).

A coleta seletiva gera resultados para toda a sociedade, pois através dessa atividade se torna possível desenvolver a economia de matéria-prima natural, pois este material gera uma nova matéria de qualidade que será reutilizada, exigindo assim um uso menor de energia e água, evitando a poluição, afetando diretamente o meio ambiente e a economia positivamente. Ainda se torna possível desenvolver na sociedade um olhar consciente, levando as pessoas a entenderem a importância de um consumo consciente e sustentável. Os relatos vêm ao encontro do que o IPEA afirma abaixo:



A atividade da reciclagem não é caracterizada apenas por benefícios econômicos. Nos últimos anos, com a importância que vem tomando a temática ambiental em todo o mundo, esse setor se fortaleceu ante a opinião pública. Os benefícios ambientais associados à reciclagem podem se dar em diferentes dimensões, uma vez que ela evita uma série de externalidades negativas próprias do processo produtivo, tais como: perda de recursos madeireiros e não madeireiros, danos ao ciclo hidrológico, perda de biodiversidade, impactos sobre a saúde ocupacional e danos à saúde humana oriundos de emissões atmosféricas (IPEA, 2017, p. 10).

O trabalho desenvolvido por meio da cooperativa proporciona a ação mútua e a cooperação de todos, é um trabalho que estimula a participação e o envolvimento não somente das pessoas que compõem o seu corpo de funcionários, mas também da comunidade.

Outra parte da pesquisa tratou sobre a importância das cooperativas e seus benefícios sociais e ambientais na sociedade, sendo que os cooperados puderam expressar o que compreendem sobre esta temática. É fato afirmar que ao se defender a cooperativa enquanto um meio para defesa do meio ambiente, também é válido salientar que, também é uma fonte de renda, tornando um "emprego" aos trabalhadores.

As cooperativas de coleta seletiva abrem as portas para novos cooperados, gerando novas oportunidades de emprego. Através das entrevistas realizadas na Cooperlix, foi possível identificar que parte dos trabalhadores que se encontra na cooperativa já desenvolvia a prática do trabalho de coleta de materiais recicláveis. Mas após o fechamento do lixão, parte desses catadores buscou na cooperativa uma oportunidade de trabalho organizado.

Aqui eu tenho coisas que o lixão não oferecia, eu tenho direitos, eu tenho uma boa alimentação, eu trabalho em um local limpo, eu trabalho limpa, é diferente de quando eu trabalhava no lixão, aqui eu trabalho eu sei que eu tenho água pra tomar, eu não trabalho no sol e chuva, além de que a gente corria muitos riscos lá no lixão, não tinha nenhum tipo de segurança, eu já tenho uma idade avançada, então pra mim é muito mais difícil encontrar um emprego, hoje eu consigo manter a minha vida com tranquilidade e dignidade (ENTREVISTADO, 31).

O trabalho desenvolvido por cooperativas de coleta seletiva é de fundamental importância e apresenta grandes impactos para a nossa sociedade de modo geral, pois



mesmo que o objetivo inicial da cooperativa e da comunidade seja o de obter renda e gerar emprego, ainda são gerados os benefícios ambientais que ficam visíveis. O reaproveitamento desses materiais altera a condição de vida econômica para os cooperados e ainda altera a vida ambiental do planeta.

Eu trabalhei durante dez anos no lixão, aquilo não era vida, eu passava por muitas dificuldades hoje graças a Deus eu consegui esse trabalho aqui na Cooperlix e a minha vida mudou, hoje eu consegui um lugar melhor pra morar, com o salário que eu ganho aqui eu consegui alugar uma casa melhor em um bairro melhor, eu tenho qualidade de vida e posso oferecer isso para a minha família, eu tenho todos os meus direitos, no lixão se eu ficasse doente eu tinha que trabalhar e correr o risco de algo acontecer, aqui se eu ficar doente eu sei que eu tenho todos os meus direitos sem ter que correr riscos (ENTREVISTADO, 24).

Por meio das entrevistas foi possível reconhecer a gratidão que muitos cooperados sentem pela Cooperlix, muitos compreendem a cooperativa como uma segunda família, e entendem que a oportunidade de fazer parte deste "grupo organizacional" é muito importante. Uma parte significativa destes trabalhadores é vítima da desigualdade social presente na nossa sociedade, muitos apresentam dificuldades de acesso a vagas de emprego em outras áreas ou setores, alguns justificam a falta de oportunidade decorrente da baixa escolaridade ou até mesmo devido à idade avançada.

Durante a entrevista, questionou-se como eles compreendiam a importância da coleta seletiva e se nas suas residências era desenvolvida a separação de materiais, justamente para que se possa entender a visão deles sobre a atividade que a cooperativa desenvolve. Dentre todos os entrevistados, somente três deles não realizam a separação dos materiais nas suas residências alegando que a família não faz a separação e que eles também não têm tempo de separar. Dessa forma, identificamos que os outros vinte e oito cooperados também compreendem a importância de seus trabalhos e executam a sua atividade não somente no seu campo de trabalho, mas também aplicam na sua vida pessoal. Esses cooperados disseram ainda que costumam realizar a divulgação da coleta nos seus bairros, falando aos vizinhos e familiares os dias que o caminhão passará, recolhendo os materiais e, muitas vezes, eles mesmos levam até a cooperativa.



Existe uma parcela de pessoas que colaboram, mas ainda é pouca gente, se a gente parar pra pensar em quanto lixo cada pessoa produz a gente vê que não é pouca coisa, então imagina só o tanto de material que vai para o lixo quando poderia vir parar aqui para a gente, as pessoas poderiam fazer a separação corretamente infelizmente as pessoas misturam muito o material com lixo, não tem problema colocar plástico com papel e outros materiais, o que não pode é colocar lixo e é uma das coisas que acontece muito, muitas pessoas fazem por maldade afinal quem não sabe diferenciar uma lata, uma pet e as fezes de cachorro, então essas pessoas deveriam repensar essas atitudes (ENTREVISTADO, 23).

Isso não quer dizer que os outros cooperados não se importam com os seus trabalhos, mas que talvez ainda não tenham aderido a real consciência da importância dessa prática. O ato de reciclar deve estar presente na casa e na vida de cada cidadão, como uma atividade a ser desenvolvida por todos. Um trabalho que deve ser iniciado na pré-escola, quando a criança tem que compreender que atividades como a reciclagem contribuem para o futuro do nosso planeta e trazem benefícios para todos. É necessário criar consciência em todas as esferas da sociedade, a população deve participar, assim como cabe ao poder público desenvolver campanhas de tratamento dos resíduos, políticas públicas e proporcionar programas de consumo consciente, precisa-se falar sobre educação ambiental. Construir uma sociedade consciente é preciso.

A terceira parte da pesquisa tratou sobre a importância que o cooperado oferta para a coleta seletiva ao meio ambiente, considerando que são nítidos os impactos causados mediante a realização desta ação à sociedade e ao meio ambiente. É fato afirmar que através da ação da coleta seletiva, é possível proporcionar benefícios sociais e ambientais, além da redução na extração de matéria-prima na natureza, diminui o volume de lixo, devido ao destino correto de cada material, fato que contribui para o bem-estar da sociedade e para os trabalhadores que utilizam da reciclagem como fonte de renda.

A maior contribuição é com o meio ambiente, já através da coleta seletiva os materiais que podem ser reciclados não vão para o lixo, o lixo é lixo e é somente o que não se reutiliza, agora os outros tipos de materiais é importante para o meio ambiente e também para a gente como cooperado. Acredito que seja possível a prática da reciclagem no dia a dia, é uma atividade muito simples (ENTREVISTADO, 3).



Por meio dessa atividade com materiais recicláveis, existem as cooperativas de materiais recicláveis, as quais contribuem com o destino correto desses materiais, auxiliando na preservação do meio ambiente, e na economia dos trabalhadores das cooperativas. Através da entrevista realizada na Cooperativa Cooperlix, percebe-se a compreensão que os cooperados possuem sobre a defesa da coleta seletiva, e como é importante ter a mobilização da sociedade para que o trabalho se efetive com uma maior qualidade. De acordo com os trinta e um entrevistados, todos concordam com a defesa da coleta seletiva, já que é através desta atividade que geram a economia da cooperativa, a qual proporciona vantagens para toda a sociedade.

Segundo os entrevistados, a principal contribuição da coleta seletiva é em relação ao meio ambiente, já que através desta ação diminuem a poluição e evitar o acúmulo de materiais recicláveis que são distribuídos indevidamente no aterro sanitário, e a questão econômica, já que é através desta atividade que é possível a geração de renda.

Para isto é fundamental o envolvimento da sociedade, no sentido de contribuir com a separação do material e com a coleta seletiva, que tem impactos importantes para reduzir a geração de resíduos.

Sensibilizar os diferentes atores sociais locais em relação à problemática do meio ambiente, articulando e coordenando grupos em torno de propostas específicas de respeito por todas as espécies vivas e de busca de harmonia com a natureza, de melhoria ambiental de modo a manter a higiene e a conservação do território habitacional e obter um melhor aproveitamento dos recursos (GÓMEZ; AGUADO; PÉREZ, 2007, p. 68).

No entanto, insistimos em frisar que, além da conscientização do cooperado no ato de separar o material reciclável do lixo, é essencial a participação da população para que se efetive a ação da coleta seletiva, pois é através da contribuição da comunidade que teremos uma melhoria na qualidade da atividade realizada na cooperativa Cooperlix.

Verifica-se que a importância da participação da sociedade só se dá por meio de educação socioambiental, possibilitando pessoas a conviverem com valores e princípios, obter conhecimentos, novas formas de pensar e ser, para estabelecer uma relação de ética e compromisso com o ser humano e o ambiente (MOREIRA, 2013, p.32).



Conclui-se que é necessária a colaboração do poder público e da comunidade para que continue a ação desenvolvida na cooperativa, assim como é possível expandir esta atividade para que atenda toda a demanda existente no município de Presidente Prudente e região, por meio de propostas que possam contextualizar a educação ambiental para que haja a participação de todos, quando será possível atingir uma melhor qualidade de vida e bem-estar social a todos do município e região.

CONCLUSÃO

A cooperativa de trabalhadores além de impactar na sociedade por meio da proteção ao meio ambiente é possível também contribuir com a geração de renda para os trabalhadores que separam esses materiais. Para que este cooperado tenha resultados satisfatórios em sua ação de coletor de materiais recicláveis é importante que haja uma conscientização da sociedade, assim como do próprio cooperado, pois é por meio disto que irá promover um trabalho para além da simples coleta, mas também de multiplicador das ideias que defendem o meio ambiente. É no contato com a sociedade (por meio da coleta) que o cooperado por contribuir com esta conscientização das pessoas no consumo de alimentos que geram lixo.

O cooperado tem papel fundamental no sucesso da coleta seletiva, tanto no trabalho direto com a coleta como em sua vida social, dentro da sua casa e na relação com outras pessoas. Por isto, é essencial um processo de treinamento permanente com os cooperados para que o espírito colaborador e defensor do meio ambiente seja construído e fortalecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Como e por que separar o lixo?** 2012. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/8521-como-e-porqu%C3%AA-separar-o-lixo>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2010. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.



INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Situação Social das Catadoras e dos Catadores de Material Reciclável e Reutilizável**. Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/situacao_social/131219_relatorio_situacaosocial_mat_reciclavel_brasil.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

GÓMEZ, J. Andrés Dominguez; AGUADO, Octavio Vásquez; PÉREZ, Alejandro Gaona. **Serviço Social e meio ambiente**, São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Inês da Silva. **Serviço social e meio ambiente: a contribuição do assistente social em programa de aceleração do crescimento – PAC**, 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca, 2013.

SINGER, P. A Economia Solidária como ato pedagógico. In. KRUPPA. S. M. P. (Org.) **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília-DF: Inep, 2005.



A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA COMO FORMA DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

PAULO ROGÉRIO DE SOUZA¹

¹Pedagogia/GEPEFI/DTP/Universidade Estadual de Maringá - UEM, e-mail: paulolucka@gmail.com

RESUMO

A proposta deste trabalho é discutir a importância das políticas de ação afirmativa como forma de combater às desigualdades étnico-raciais na educação superior e no trabalho. Para isso, objetiva-se fazer uma discussão crítica sobre a temática das desigualdades étnico-raciais e sociais e as políticas de ação afirmativa voltadas para a área da educação superior e serviço público no Brasil, com destaque para o papel das cotas raciais. Para isso propõe-se uma discussão crítica sobre como as políticas de ação afirmativa podem ter uma função democratizante e contribuir para romper com a injustiça social e universalizar o acesso dos negros à educação superior e ao serviço público no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ação afirmativa. Cotas raciais. Democratização. Desigualdade.

THE IMPORTANCE OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES AS A WAY OF COMBATING ETHNIC-RACIAL INEQUALITIES IN EDUCATION AND WORK

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the importance of affirmative action policies as a way of telling ethnic-racial inequalities in higher education and work. To this end, the objective is to make a critical discussion on the theme of ethnic-racial and social inequalities and affirmative action policies focused on the area of higher education and public service in Brazil, highlighting the role of racial quotas. For this, it is proposed a critical discussion about how affirmative action policies can have a democratizing function and contribute to break social injustice and universalize black access to higher education and public service in Brazil.

Keywords: Public Policies. Affirmative action. Racial quotas. Democratization. Inequality.

INTRODUÇÃO

O Brasil foi o último país a dar fim ao processo do modo de produção de mão-de-obra escravista. Depois de mais de três séculos de escravidão e de mais de um século da lei Áurea que libertou os negros do trabalho escravo, o país ainda passa por um longo e conflituoso processo de discussões sobre desigualdades étnico-raciais na tentativa de buscar a elaboração e aplicação de políticas.



Esse trabalho tem como objetivo principal fazer uma discussão crítica sobre a temática da desigualdades étnico-raciais e sociais e as políticas de ações afirmativas voltadas para a área da educação brasileira, com destaque para o papel das cotas raciais.

Para atingir esse objetivo partirá de uma questão problema: Como as políticas educacionais de ação afirmativa podem contribuir para romper com a injustiça social e universalizar o acesso à educação no Brasil? Já a metodologia adotada nesta discussão partiu de uma análise bibliográfica, de caráter teórico, tendo como referencial o Materialismo Histórico. Como forma de sustentação desta discussão buscar-se-á apresentar alguns autores que discutem o tema, como Nascimento (2004 e 2006), Ferreira (2014) e Guanieri e Melo-Silva (2014).

O debate sobre diversidade cultural no brasil

Para iniciar essa discussão, é importante destacar que o debate sobre diversidade cultural não é algo recente no brasil. Além dos eventos históricos, como o quilombo dos Palmares no período Colonial (século XVII); o movimento abolicionista impulsionado pelo movimento republicano no período Imperial (século XIX); a Revolta da Chibata no Rio de Janeiro em 1910, nas décadas de 1970 e 1980 surgem grupos sociais com o intuito de unir os jovens negros na busca por direitos sociais e denunciar o preconceito racial.

Esse movimento nacional pode ter sido influenciado por um movimento internacional que Vasak (1983) denominou de terceira geração de direitos humanos¹, que ocorre no mundo a partir da década de 1960, norteadada pelo ideal de fraternidade e tolerância. A terceira geração de direitos humanos fica conhecida como a geração do direito à diversidade do ser humano, em suas diferentes dimensões: gênero, etnia, orientação sexual, habilidades, idade, religião.

A preocupação passa ser a de proteção de grupos sociais vulneráveis e a valorização da diversidade cultural. Para isso, os Estados nacionais se submetem à pactos internacionais, como o *Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e*

¹ Através da teoria geracional de Karel Vasak (1983) é possível distribuir os direitos humanos em três momentos: **primeira geração** (liberdade), **segunda geração** (igualdade) e **terceira geração** (fraternidade).



culturais, organizado pela ONU, em 1966. Este pacto teve como objetivo normatizar o que é proposto na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), ampliando a preocupação para os grupos vulneráveis e o respeito à diversidade, combatendo a: "Art. 2º. [...] discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião [...]" (ONU, 1966). O foco deixa de ser a busca por direitos universais e passa atuar na proteção de grupos minoritários com políticas de ações afirmativas a essas minorias, entre elas os negros.

Esses ideários são adotados pelo Brasil já na Constituição Federal de 1988, ao propor políticas públicas para diversidade cultural, garantidas pelo Estado, reconhecendo os direitos culturais das minorias:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Os pilares dessa discussão estão pautados nos ideários internacionais do respeito e da tolerância como condição indispensável para a convivência pacífica e harmoniosa entre os diferentes povos, raças e classes sociais, que são instituídos e divulgados amplamente, a partir dos anos de 1990. Os organismos e organizações internacionais como a ONU, o UNICEF e a UNESCO, demonstram uma grande preocupação com o combate ao preconceito e promovem durante a década de 1980 e 1990 vários encontros mundiais para fechamento de acordo em defesa diversidade e da tolerância entre os povos.

Nesta década, o Brasil passa a fazer parte desses acordos internacionais e assumiu compromissos em torno da promoção e proteção à diversidade, principalmente no que se refere a conscientização do povo para defesa das minorias, tendo na educação um motor para essa conscientização. É assim que as políticas públicas educacionais de ações afirmativas ganham força no Brasil.

Desse modo, as reformas que ocorrem no Brasil na área da educação, a partir da década de 1990, incumbiram-se de pôr em prática as orientações definidas pelos organismos internacionais com UNESCO, UNICEF, já que a escola passa a ser tida como *locus* privilegiado de disseminação das ideias de diversidade cultural, devendo assumir



papel primordial na humanização do sistema capitalista. Assim, recai sobre essa instituição e sobre os professores a responsabilidade por adotar práticas inclusivas, de respeito, tolerância e de valorização da diversidade, mesmo que não seja alterado o sistema econômico que produz miséria, violência e exclusão (CARVALHO, 2010).

No entanto, é somente no início do Século XXI, com a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu na África do Sul, na cidade de Durban, no ano de 2001, que o país passa a se comprometer com a combater de maneira efetiva a discriminação racial propondo adoção de ações afirmativas a favor da população afrodescendente, inclusive a de cotas para negros nas universidades públicas (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Mas antes de avançar na discussão sobre as políticas de ações afirmativas na busca da superação das injustiças sociais, se faz importante buscar responder uma questão: o que são políticas de ações afirmativa?

Políticas de ações afirmativas como forma de combater às desigualdades étnico-raciais

O termo ação afirmativa surge na década de 1960, nos Estados Unidos, para se referir a políticas do governo para combater as diferenças entre brancos e negros. No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate a herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra.

Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pelo setor privado com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos, ou seja, uma desigualdade racial, também social, construída historicamente.

Essas políticas públicas podem ser consideradas como um conjunto de iniciativas, decisões e ações do regime político frente aos problemas sociais, visando garantir determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico, ou seja, visando garantir o bem estar social.

Uma política de ação afirmativa deve buscar promover igualdade de oportunidades, oferecendo estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de



oportunidade devido a discriminação e racismo (BRASIL, 2018). Não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, a ação afirmativa só se faz necessária quando se percebe um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados. Essas devem assegurar uma correção na desigualdade, devendo deixar de existir quando não são mais necessárias, com o fim da desigualdade ético-racial ou social existente.

As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo (BRASIL, 2018).

Segundo Nascimento (2004), as ações afirmativas acabam se destinando a buscar a promoção e a eliminação de barreiras artificiais e invisíveis na sociedade e ser caracterizam por serem entendidas como:

[...] as dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sócio-cultural, a promoção à igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade) e, portanto, a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais em uma dada sociedade (NASCIMENTO, 2004, p. 177).

Desse ponto de vista, as políticas de ação afirmativa buscam combater, não apenas a desigualdade racial, mas promover uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Por isso, conforme destaca o autor supracitado, há uma inter-relação entre os conceitos de ação afirmativa e democratização que se complementam na prática social:

Ação afirmativa é um conceito de constituição do comum, a partir de ações contra as desigualdades; ações que afirmam a igualdade contra o privilégio, a multiplicidade contra a uniformidade e a participação contra a subordinação. É neste sentido que ação afirmativa é política de democratização, pois na democracia a política consiste na criação daquilo a que, necessariamente, todos devem ter acesso, criando os meios que assegurem esse acesso (NASCIMENTO, 2004, p. 177-178).

Entre os principais exemplos de políticas de ações afirmativas no Brasil estão os regimes de cotas raciais, sejam elas para reserva de vagas em concursos públicos ou as cotas de vagas em universidades públicas federais.



As políticas de ações afirmativas na busca da superação das injustiças sociais

O sistema de cotas no Brasil é o exemplo mais conhecido de políticas de ações afirmativas. As mais destacadas estão a que reservam 20% de vagas aos negros em concursos públicos, regulados pela Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014 e a que reserva de 50% das vagas para alunos de escola públicas e para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades federais (Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2014). E, ainda que essas ações afirmativas surjam como proposta de reparação para uma injustiça social e de democratização, são muito debatidas por vários grupos, tanto dos defensores das cotas sociais e raciais, como por aqueles que são contrários aos regimes de cotas.

Os que se apresentam contra as cotas raciais nos concursos públicos e nas universidades destacam que essas ações afirmativas contrariam os princípios da meritocracia, base da sociedade competitiva, e que, ao privilegiar determinado grupo ou raça estaria prejudicando as relações de competição social. Argumentam ainda que o não acesso às universidades ou ao serviço público tem relação com uma má formação escolar básica, responsabilizando assim o Estado como promotor desta, para que ofereça uma educação de qualidade que promova igualdade de condições no processo de competitividade de vagas nas universidades e acesso ao serviço público. Por fim ainda há o argumento que a negação desses acessos está ligada apenas a condições econômicas daqueles que não podem pagar para ter uma melhor formação e que ficam excluídos das cotas raciais, que se caracteriza, para esses contrários, um privilégio de um grupo.

Por outro lado, há os que defendem as cotas raciais e que procuram embasar sua defesa afirmando que as cotas são uma maneira de fazer justiça com grupos minoritários, muitas vezes carentes de recursos econômicos e de oportunidades sociais. Isso seria uma forma de buscar superar a injustiça histórica cometidas contra esses grupos, quer sejam os negros que foram escravizados por trezentos anos, quer seja a população indígena, quase dizimada do Brasil, do descobrimento até os dias atuais.

Os defensores das cotas justificam a essencialidade das cotas raciais nas universidades para que estes grupos sociais, alijados do acesso à educação superior possam alcançar a oportunidade



Segundo Guarnieri e Silva (2010), as cotas raciais, principalmente as voltadas às vagas nas Universitárias são medidas voltadas para grupos sociais específicos e visam ampliar o acesso desses grupos ao Ensino Superior. Para Guarnieri e Silva (2010, p. 486) "Os conteúdos históricos e étnico-raciais são marcas que diferenciam essas de outras medidas que também se definem como ações afirmativas".

Mas para discutir as cotas para negros nas universidades é preciso atentar para a história do negro no Brasil, voltando ao período colonial e entender como o processo de escravidão criou desigualdades sociais que são presentes até hoje, mesmo após 127 anos da abolição da escravidão. A partir de dados estatísticos que demonstram a diferença entre negros nas universidades comparados com o percentual desta população no total de brasileiros, o governo comprova a necessidade de criar uma política para compensar séculos de desigualdades (BRASIL, 2018).

Estas políticas governamentais são fundamentais para combater as relações de poder construídas historicamente entre brancos e negros no país. Elas também trazem a ordem do dia a necessidade discussão sobre o mito de democracia racial no Brasil, bem como da necessidade da criação de políticas de ações afirmativas para combater esse mito. Segundo Nascimento:

[...] as políticas de ação afirmativa são políticas de universalização de direitos. Apesar de se caracterizar como tratamento específico para determinados grupos sociais, essas políticas podem fazer parte de uma estratégia de promoção de igualdade na sociedade: "Ou seja, no processo de democratização desejado pela sociedade o conceito de ação afirmativa e as políticas concretas que surgem a partir dele são instrumentos fundamentais, que nasceram nas lutas de afirmação de identidade, cidadania e direitos dos movimentos sociais (NASCIMENTO, 2006, p.12).

As políticas de ação afirmativa são fundamentais numa sociedade tão desigual como a brasileira, pois funcionam como instrumento de reparação da desigualdade social e também de distribuição econômica e de participação política e cultural, podendo levar a um processo de democratização.

Assim, as políticas de cotas étnico-raciais são maneira de reparar injustiças históricas, construídas numa sociedade onde, segundo Ferreira (2004), o "princípio do mérito" balizam os "processos de seleção e acesso às oportunidades", quer seja no universo acadêmico ou do trabalho público e privado.



O princípio do mérito acaba por desconsiderar nos processos de seleção as questões étnico-raciais construídas historicamente. Para Ferreira (2004) o conceito de mérito está relacionado a merecimento e não de competência. O autor ainda destaca que:

os processos de seleção/acesso não são apenas objetivos, são também subjetivos e carregados de preconceitos. O que acontece de fato no Brasil é que o "mérito" possui componentes raciais e sociais que excluem: ser negro/a, pobre, morador de periferia ou favela, entre outros fatores, são elementos que constituem os critérios "subjetivos" de seleção e, na prática, constituem barreiras sócio-raciais que impõe obstáculos a negros e outros de participação na economia, na política, na cultura e no acesso aos direitos e oportunidades. Em outras palavras, brancos, homens, pessoas de classes média e alta, moradores em determinados territórios têm mais "mérito" e, portanto, mais direitos que as demais pessoas (FERREIRA, 2004, p. 12).

Nesta perspectiva, pode-se entender que a sociedade capitalista se orienta pelo princípio do mérito, confundindo com competência, a ainda mais, por justiça nos processos das relações sociais, ainda que estes conceitos não seja conceitos sinônimos.

Para intervir nessa relação, que ao invés de ser justa e democrática, acaba por aumentar ainda mais o foco da desigualdade social no país, é fundamental o papel do Estado, principalmente para intervir nessas relações de poder, apresentando como defensor daqueles que são mais fracos e sofrem discriminação. Desta maneira, as políticas afirmativas como de cotas são fundamentais para tentar diminuir essa desigualdade e buscar promover uma democratização do acesso dessas pessoas a uma formação acadêmica nas universidades públicas e no serviço público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que, para alcançar uma sociedade menos desigual e mais democrática a mudança começa pela defesa de grupos minoritários, no caso desta discussão os negros, que sofreram historicamente injustiças sociais e tiveram a participação limitada na sociedade, quer seja no acesso ao ensino superior, que seja no acesso ao serviço público, devido a uma política equivocada de mérito, que desconsidera as desigualdades sociais no seu processo de seleção/acesso à universidade pública ou em concursos públicos.



Dessa forma, a adoção de cotas raciais nos processos seletivos para as universidades públicas e para o serviço público são grandes avanços para os direitos humanos no Brasil, porque é uma possibilidade de se corrigirem injustiças históricas, desfazer a contradição de um ensino público e instituições públicas dominadas por pessoas brancas e ricas e criar caminhos de sucesso para a juventude negra e marginalizada.

Por isso, é correto afirmar que as políticas de ação afirmativas são fundamentais para um processo de democratização, já que estas consideram relações históricas de injustiças sofridas por grupos marginalizados, procurando reintroduzi-los no processo de participação efetiva das relações sociais, fornecendo assim condições de recuperação da dignidade humana e de identidade numa sociedade verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (Senado) **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL (Ministério dos Direitos Humanos) **Políticas de Promoção da de Igualdade Racial**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. (Casa Civil) **Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. (Casa Civil). **Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos**. LEI Nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014. Brasília-DF, 2014.

CARVALHO, E. J de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. de. FAUSTINO, R.C. (Orgs). **Educação e Diversidade**. Maringá: Eduem, 2010, p. 17-53.

FERREIRA, A. J., org. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia & Sociedade**, n. 22, v. 3, p. 486-498, 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.



NASCIMENTO, A. do. Movimentos Sociais, Ação Afirmativa e Universalização dos direitos. **Lugar Comum** (UFRJ), v. 19-20, p. 173-184, 2004.

NASCIMENTO, A. do. **Ações afirmativas**: da luta do movimento social negro às políticas concretas. Tio de Janeiro: CEAP, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acessado em: 5 out. 2019.

ONU. **Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais**, 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acessado em: 3 out. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VASAK, Karel. **As Dimensões Internacionais dos Direitos do Homem**. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, 1983.



A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

ANGÉLICA DE ALMEIDA¹
KÁRISTON EGER DOS SANTOS²
LARISSA APARECIDA TRINDADE³

¹Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - IFMS, Ponta Porã-MS. e-mail: angelicaalmeida.bio@outlook.com

²Departamento de Educação Física do IFMS, Ponta Porã

³Departamento de Educação Física da Faculdade de Presidente Prudente- FAPEPE

RESUMO

Em consideração a importância da inclusão no âmbito escolar, independente do gênero, sexualidade, condições físicas, dentre outros aspectos, propusemos uma reflexão a respeito do processo inclusivo realizado nas escolas. Assim, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter bibliográfico/documental, com o objetivo de discutir as garantias e aplicabilidade dos direitos a educação das pessoas com deficiência no contexto escolar. A análise dos dados nos apontou que o processo de inclusão está distante de alcançar patamares de qualidade em decorrência da ausência de uma estrutura física adequada e especialmente, de uma carência formativa por parte dos atores das instituições escolares brasileiras. Nessa direção, ocorrendo de forma regular, como acessibilidade físicas e profissionais para atender e acompanhar acreditamos que seriam necessárias melhores capacitações para equipe escolar, para que de fato se tornem conhecedores do processo de educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas com Deficiência. Educação Nacional. Políticas Públicas Processos Formativos Eficientes.

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT

Considering the importance of inclusion in the school environment, regardless of gender, sexuality, physical conditions, among other aspects, we proposed a reflection about the inclusive process carried out in schools. Thus, the present work is a research of qualitative nature and bibliographic / documentary character, aiming to discuss the guarantees and applicability of the rights to education of people with disabilities in national schools. The analysis of the data showed us that the inclusion process is far from reaching quality levels due to the absence of an adequate physical structure and especially, a lack of formative by the actors of the Brazilian school institutions. In this direction, taking place on a regular basis, such as physical and professional accessibility to attend and monitor, we believe that better training for school staff would be necessary, so that in fact they become aware of the inclusive education process.



Keywords: Inclusion. People with Disabilities. National Education. Public policy. Effective Training Processes

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos a exposição deste material é necessário esclarecer os conceitos de inclusão e integração, visto que estes na maioria das vezes são considerados como similares e os discursos dos principais teóricos sobre inclusão afirmam que os mesmos apresentam definições distintas. Sendo integração compreendida por Mantoan (2015) como um processo de adaptação das pessoas portadoras de deficiência à sociedade, dessa maneira, são as pessoas que se mudam para conseguir se inserir no ambiente social circundante. A inclusão, contrariamente é o procedimento de adequação das instituições sociais às necessidades das pessoas portadoras de deficiência, para que a elas sejam garantidos todos os direitos constituídos em lei.

Nessa acepção, Inclusão é o ato de incluir e acrescentar, de acordo com Andrade (2013) advoga que inclusão é o ato de inserir as pessoas em grupos que antes não faziam parte, promovendo a equidade entre os diferentes sujeitos. Como reforça Mittler (2003, p. 36), "a inclusão representa uma mudança de mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo", uma reformulação brusca dos ambientes culturais visando o respeito a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Na educação isso não ocorre de maneira diferente, de acordo com Hehir *et al.* (2016, p. 3) "a inclusão envolve um processo de reformas com aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras". Conforme destaca Hehir *et al.* (2016) inserir estudantes com deficiência no ensino regular significa disponibilizar a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo.

A ideia é que sem esses aprimoramentos e modificações não se configura um ato inclusivo, já que as flexibilizações curriculares são indispensáveis ao processo de inclusão escolar. Pois incluir não significa somente matricular todos os alunos com deficiências no ensino regular ensino, e posteriormente ignorar suas necessidades singulares, mas sim oferecer suporte necessário aos discentes e docentes, a fim de que o êxito da ação pedagógica seja certificada (BRASIL, 2001, p.40) *apud* (PROCHNOW; NUNES, 2012).



Aranha (2006) advoga assim, que a escola só será inclusiva efetivamente quando estiver estruturada para acolher e ensinar sistematicamente todos os alunos, sem nenhuma distinção. No Brasil vários aparatos legais foram alcançados ao longo da história, cujo foco é o processo de inclusão factual, todavia sabemos que há um enorme hiato entre as proposições legais e a realidade social. Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo discutir as garantias e aplicabilidade dos direitos a educação das pessoas com deficiência no contexto escolar.

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O conceito de pessoa com deficiência teve diversos tratamentos ao longo da história da humanidade. Aliás, não se trata do conceito abstrato, mas de como a pessoa com deficiência é encarada e incluída dentro da realidade social. Os direitos humanos como um todo são a busca incessante de superar limitações (ARAUJO; FERRAZ, 2010). Conforme Rodrigues (2011), no Brasil as medidas de atenção à pessoa com deficiência começaram a partir do século XIX, com a criação de organizações específicas para atender a essa população.

Um avanço no sentido da inclusão da pessoa com deficiência pode ser retratado em uma ação realizada pelo então Influenciado Imperador do Brasil, Dom Pedro II (1840-1889) fundador do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje chamado Instituto Benjamin Constant (em homenagem ao seu terceiro diretor), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos em atividade atualmente e referência nacional no tratamento dessas necessidades especiais (MAZZOTTA, 2005, *apud* DICHER; TREVISAM, 2015).

Consequentemente no século XX é que houve, de fato, uma maior mobilização para tratar do atendimento e procurar soluções mais plausíveis com vistas à proteção e à efetiva inserção da pessoa com deficiência na sociedade (DICHER; TREVISAM, 2015).

A Declaração de Salamanca constitui uma relevante contribuição aos programas que visam à educação para todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa. Recebeu esse nome devido ter ocorrido em Salamanca, conforme traz UNESCO (1994) reuniram-se em Salamanca , em Junho de 1994, mais de 300



participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, tendo como meta estudar e propor uma Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolvimento da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

A declaração supracitada reafirma e relembra vários compromissos e declarações já feitas anteriormente como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1994).

No Brasil possuímos a Constituição Federal de 1988, onde dentre os direitos fundamentais previstos está o direito à educação, sendo um direito social fundamental garantido pelo Estado a qualquer cidadão brasileiro; inclusive aqueles que possuam alguma deficiência física, objetivando o bem-estar e a justiça social (BRASIL, 1988).

Neste contexto, a constituição Federal de 1988 dedica artigos específicos para direcionar a educação especial em todo país. De forma generalizada, no artigo 205 a educação é um direito de todos garantido pelo Estado, incentivada pela colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Destacamos, sobretudo, que conforme a Lei nº. 7853, de 24 de outubro de 1989, se a instituição escolar recusar-se a receber, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa da sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, sendo este público ou privado, será considerado crime e o infrator poderá pagar multa e ainda, cumprir pena de um a quatro anos de reclusão (BRASIL, 1989). Essa lei determinou assim, a *Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência* (BRASIL, 1999) e estabeleceu os deveres do Poder Público para com as pessoas com deficiências e ainda, delegou ao Ministério Público as ações devidas em casos de discriminação.

Posteriormente, com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº. 9.394/96, "as pessoas portadoras de deficiência têm reconhecido o seu direito a uma educação de qualidade e com ênfase na inclusão



escolar" (MOREIRA; MICHELS; COLISSE, 2006), esta tem o intuito de fundamentar uma ação pedagógica preocupada com a formação plena dos indivíduos. Porém, neste documento legal há uma questão geradora de questionamentos, interpretações equivocadas e até mesmo mantenedora do processo de exclusão social que é a colocação dos atendimentos as pessoas com deficiências deve ocorrer **preferencialmente** no ensino regular, ou seja este atendimento não se caracteriza como obrigatório, como aponta (RIBEIRO, 2003). Nesse direção Mantoan (2015, p. 22) indica que:

Problemas conceituais desrespeito a preceitos constitucionais, interpretação tendenciosa de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a, unicamente, à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses na legislação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990) vem também endossar o texto da LDBEN (1996) ao indicar que o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990)".

Para garantir essa inclusão, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de acordo com seu Art. 1º "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" (BRASIL, 2015). Por conseguinte, consideramos pessoa com deficiência, consoante Art. 2º:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Essa lei é crucial ao processo de inclusão, visto que influencia diretamente a aceitação e participação destas pessoas na sociedade. Nesta ótica, não podemos falar de inclusão, sem falar das políticas inclusivas, as quais segundo Paulon, Freitas e Pinho



(2005, p. 08) enunciam que “uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais”.

Desde que as políticas públicas de educação passaram a observar os princípios inclusivos com a proposta de Educação para Todos, mudanças estão ocorrendo em toda estrutura educacional no país; quer seja pela resistência e o medo frente ao desconhecido quer seja pela necessidade e o vislumbre de uma educação de qualidade (SILVA, 2014). Segundo Carvalho e Oliveira (2015) há uma preocupação se as práticas estão sendo resignificadas em busca de estratégias que saibam lidar com a diversidade presente, prevendo a atender as mudanças ocorridas nos últimos anos que alteraram significativamente o sistema educativo e o perfil do professor ao propor o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados, de forma responsável, considerando as diferenças individuais como oportunidades de aprendizagem.

Afirmam Barretta e Canan (2012, p.01) “compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo”. São inúmeros as leis e decretos visando a inclusão da pessoa com deficiência, um exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos, onde em vários trechos aborda sobre as pessoas com deficiência, enfatiza que requerem atenção especial para as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998).

Conforme consta na Declaração Mundial de Educação para Todos “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1998, p. 1).

Nesse contexto observamos a importância da educação inclusiva, para Dens (1998, *apud* MENDONÇA, 2015) “a educação inclusiva vem desmistificar a ideia de que só a pessoa dotada de todas as suas faculdades mentais, fisiológicas e atributos de relacionamento social podem estar inseridas no sistema educacional”.

METODOLOGIA



A pesquisa apresentou uma natureza qualitativa, ao preocupar-se em verbalizar sobre a tema investigado de modo reflexivo e interpretativo e ainda adotou um caráter bibliográfico, ao realizar uma investigação sobre a temática de interesse em textos e documentos legais (LUDKE; ANDRÉ, 2005), os quais podemos destacar, dentre outros: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa forma a educação para todos tem sido propagada, através de uma escola inclusiva de qualidade, que se baseia no direito de todos a aprender. Porém em um país extenso como o Brasil, a propagação de políticas inclusivas não garante sua efetivação, pois nos diversos contextos brasileiros surgem diferentes interpretações do que venha ser efetivamente inclusão (SILVA, 2014).

Com nos apontam em seus estudos Terra e Gomes (2013, p. 117) "apenas 15% dos professores que tiveram contato com algum curso de formação profissional se sentem preparados para trabalhar para trabalhar com pessoas portadores de deficiência" o que é um dado alarmante diante de todo avanço legal conquistado e tantos anos de luta em direção à educação inclusiva. Outro dado da pesquisa dos autores que nos chamou a atenção versa sobre ser competência ou não dos professores atenderem os alunos em processo de inclusão escolar, resultando em 54,5% dos professores favoráveis e 45,5% contrários a essa medida (TERRA; GOMES, 2013, p. 117).

A maioria dos professores ainda afirmam desconhecer os aspectos legais voltados aos processos de inclusão escolar, como vemos a seguir:

Quando questionados do conhecimento legislativo brasileiro, apenas 12,8% dos professores participantes indicou possuir conhecimento dessa base legal e jurídica referentes educação inclusiva[...] Para tanto, somente 31,4% dos respondentes apontaram conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [...] Sobre a LDBEN dos professores participantes da pesquisa apenas 39, 5% indicam ter conhecimento do amparo legislativo para oferecido aos alunos com NEEs [...] e em relação a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a lei inclusão escolar de alunos com NEEs, mais uma vez, chama-nos a atenção o fato de



apenas 11, 6% apresentam conhecimento do exposto acima (TERRA; GOMES, 2013, p. 119-120).

No intuito de aperfeiçoar o sistema educacional nos diversos níveis de ensino, como também de fortalecer o princípio da inclusão, a educação inclusiva vem sendo incentivada de forma global, conforme Hehir *et al.* (2016, p.02) "em todo o mundo, a educação inclusiva vem permitindo que estudantes com e sem deficiência percorram sua trajetória escolar lado a lado, na mesma sala de aula " o que garante processos educativos mais ricos e profundos.

Assim, salientamos que o processo de inclusão das pessoas com deficiências no ambiente escolar depende da mudança de consciência por parte dos gestores, professores, pais e comunidade em geral. Nas palavras de Mantoan (2015, p. 15-16):

Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! O direito à educação é indisponível e natural, não admitindo barganhas. Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

Portanto, temos ciência das inúmeras dificuldades enfrentadas nas salas de aula brasileiras sejam com crianças com deficiência ou não, mas não mesmo diante desse cenário controverso não podemos deixar de militar por uma educação mais justa e humana aos sujeitos independentemente de suas etnias, religiões, gênero, sexualidade e deficiências.

CONCLUSÃO

Concluímos com a presente pesquisa que a inclusão no âmbito escolar brasileiro esta longe de atingir os patamares de um atendimento educacional de qualidade, fruto de uma história de "educação especial" assistencialista e segregadora; além de uma enorme carência de estrutura física e principalmente, de um arcabouço humano que reconheça, deseje e compreenda a necessidade da oferta de o atendimento escolar inclusivo de qualidade.



Sob este prisma, todos os partícipes do ato educativo (gestores, professores e funcionários) carecem de melhores capacitações para que de fato se tornem conhecedores do processo de inclusão. Assim, faz-se necessário o estabelecimento de ações divulgando as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, visando a efetiva inclusão desse público no ensino regular de forma democrática e eficiente. Conforme expressou Mantoan (1997), para que ocorra a inclusão escolar é preciso o acompanhamento, aprimoramento e a formação continuada dos atores envolvidos no ensino, entendendo a sociedade como um todo atendendo assim as necessidades mais específicas de cada pessoa, sem admissão de preconceitos, quebrando barreiras entre os seres, respeitando povos e culturas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. K. L. C. **Inclusão de alunos com deficiências no ensino regular em escola pública no município de Remígio-PB**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/753/1/JKCA22072014.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006

ARAUJO, E. A. B. S de; FERRAZ, F. B. O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. In: 2010, 19. ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, julho, 2010, realizado em Fortaleza – CE. **Anais ...** Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3348.pdf>. Acesso em 25 out. 2018.

BARRETTA, E. M; CANAN, S. R. 2012. Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. 2012, 9. ANPED SUL Seminário de pesquisa em educação da região sul. **Anais...** 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/aper/viewFile/173/181>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação - Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**, Brasília MEC - SEEDSP 1994.



BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**, Brasília. 1990

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**, Brasília.1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 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. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Regulamento núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas** – NAPNE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-do-nucleo-necessidades-especificas-resolucao-026-de-15-04-2016.pdf/view>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI**. Edição 01. Disponível em: http://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi_ifms_2014_2018.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018

CARVALHO, A. L; OLIVEIRA, C. K. Educação inclusiva e seu impacto nas práticas pedagógicas. 2015, 12. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, julho,2015. **Anais...** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20061_8110.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.

DICHER, M; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. 2015, 1 In: CONPEDI - Direito Internacional dos Direitos Humanos. **Anais...** João Pessoa: CONPEDI, 2015, v. 1, p. 254-276. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>>. Acesso em: 25 nov.2018.

HEHIR, T; GRINDAL, T; FREEMAN, B; LAMOREAU, R; BORQUAVE, Y; BURKE, S. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em 24 out.2018.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Em Educação** - abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

MENDONÇA, A. R.; SANTOS, K. E.; SALES, A.; FIETZ, V. R.; WATANABE, E. A. **Inclusão da pessoa com deficiência na graduação do curso de educação física**. 2015. Disponível em: <http://www.conpuf.com.br/anteriores/2015/artigos/10.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.



MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. 2006. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos educ.**, Ibité, v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004. Acesso em: 30 nov. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Integração de pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Memnon, 1997.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L; PINHO, G. S. 2005. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acesso em: 04 dez.2018.

RODRIGUES, L. C. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: um estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas-SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/313692/1/Rodrigues_LeandroCassio_M.pdf. Acesso em: 04 dez. 2018.

SILVA, E. da. **Educação para todos: práticas inclusivas uma questão de cidadania**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producpde/2014/2014_unespar-paranagua_edespecial_pdp_eunice_da_silva.pf. Acesso em: 26 nov. 2018.

TERRA, R. N; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional . **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 12 dez. 2018

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:<http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018



A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

GABRIELA AMORIN FERRUZZI¹
FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA¹

¹Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa de Pós-graduação em Educação, Presidente Prudente – SP. E-mail: gabii.ferruzzi@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho buscou discutir sobre a infância fundamentada nos autores da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo a partir dos estudos de Walter Benjamin. Nosso objetivo consistiu em debater sobre essa categoria geracional, bem como sobre os elementos que são intrínsecos a ela – como os brinquedos e as brincadeiras. Utilizamos o levantamento bibliográfico como percurso metodológico e realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os resultados apontaram para a importância e a necessidade de compreender a infância e seus aspectos, especialmente na área educacional. Como conclusão, podemos afirmar que a Teoria Crítica da Sociedade, assim como seus fundamentos são bastantes atuais, pois ainda não foram superados pela sociedade.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Infância. Brinquedos. Brincadeiras. Walter Benjamin.

CHILDHOOD IN THE PERSPECTIVE OF CRITICAL THEORY OF SOCIETY

ABSTRACT

This paper aims to discuss about childhood based on the authors of the Critical Theory of Society, especially from the studies of Walter Benjamin. Our goal was to discuss this generational category, as well as the elements that are intrinsic to it - such as toys and play. We used the bibliographic survey as a methodological path and conducted a research of qualitative approach. The results point to the importance and the need to understand childhood and its aspects, especially in the educational area. In conclusion, we can state that the Critical Theory of Society, as well as its foundations are quite current, as they have not yet been overcome by society.

Keywords: Critical Theory. Childhood. Toys. Joke. Walter Benjamin.

INTRODUÇÃO

Com todos os avanços que vem ocorrendo na sociedade atual, não podemos deixar de pensar em nossas crianças, sobretudo na infância que possuem hoje em dia. Obviamente, a infância já não é a mesma de tempos atrás, pois a sociedade sofrera inúmeras mudanças. No entanto, existem algumas particularidades desse grupo que não podemos deixar de lado.



A Teoria Crítica surge para contrapor o positivismo. Ela tem suas bases nos estudos de Marx e discute o capitalismo, porém ela não se aquieta por aí. Ela vai além. A Teoria Crítica busca dar conta também das contradições sociais. Ela se pauta na negação da ordem e busca uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa teoria teve origem a partir dos estudos de autores integrantes da primeira etapa da escola de Frankfurt¹, sendo eles Max Horkheimer, Teodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Porém, ela passou a se destacar e ganhar maior reconhecimento em 1937 após o artigo que Horkheimer escreveu enquanto estava exilado nos Estados Unidos.

O artigo intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* já não utilizava o termo "materialismo histórico" de Marx, ao contrário, criticava a teoria marxista afirmando que esta era atual, no entanto se importava exclusivamente com a análise economicista e não refletia sobre os demais aspectos da realidade como a filosofia, a cultura, a política e etc.

De acordo com a psicanálise de Freud (1970), temos instintos biológicos os quais precisamos regrad e controlar para viver em sociedade. Na época primitiva os indivíduos começaram a conviver em grupo por medo. Medo do outro, medo da natureza, medo do desconhecido. Para isso, começaram a realizar algumas trocas. A satisfação imediata foi trocada pela satisfação adiada, aquilo que não havia repressão foi substituído pela segurança, o júbilo pelo trabalho, a receptividade pela produtividade, enfim, o princípio do prazer imediato deu lugar ao princípio da realidade. Porém, o que a Teoria Crítica nos traz é que agora essa noção já se modificou, uma vez que o princípio da realidade passou para o princípio do desempenho, onde o indivíduo preocupa-se agora com a satisfação e a segurança de si mesmo, no sentido de cumprir as regras e não mais pensar no seu próximo.

Ou seja, vivemos na barbárie. Temos condições de controlar os instintos biológicos e sermos seres mais desenvolvidos, entretanto ainda somos uma sociedade regressiva, pautada na agressividade, no individualismo, no egoísmo. Para superar essa sociedade, a Teoria Crítica afirma que é preciso pensar na infância.

²Escola Alemã de teoria social e filosofia que se dedicou, a partir do século XX, a estudar os problemas do proletariado, unindo empiria e teoria. As críticas dessa escola se direcionavam ao mundo "administrado" e ao sistema econômico.



Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo discutir sobre a infância a partir dos fundamentos da Teoria Crítica, em especial pela visão do filósofo e sociólogo Walter Benjamin, no intuito de demonstrar como os elementos pertencentes a essa categoria são essenciais na vida das crianças, bem como na relação com seus pares.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a pesquisa bibliográfica que, segundo Lakatos e Marconi (1987), corresponde ao levantamento e seleção de bibliografias já publicadas sobre o assunto abordado.

Como abordagem, optamos pela pesquisa qualitativa a qual preocupa-se com aspectos que não se quantificam, mas prezam pela compreensão e explicações da dinâmica das relações sociais. Minayo (2001, p. 22) explica que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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.

Desse modo, esse trabalho foi realizado a partir dos estudos e pesquisas já publicados sobre a Teoria Crítica da Sociedade. Efetuamos leituras de alguns textos dos principais autores dessa corrente, sendo eles Educação e emancipação (1995) e Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada (1992) de Theodor Adorno; Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos (1985) de Adorno e Horkheimer; Rua de Mão Única (2012), Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação (2002) e Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (1987) de Walter Benjamin. Também buscamos respaldo na psicanálise de Freud, a partir da leitura do livro Edição Standard das Obras Psicológicas Completas (1970).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudiosos da Teoria Crítica destacam o vigor dessa corrente nos dias de hoje, pois seus estudos se fazem cada vez mais atuais, tendo em vista que ainda não conseguimos superá-la. Conforme citado na introdução, como um meio para superar



toda a barbárie que vivemos, os autores da Teoria Crítica afirmam que é necessário pensar na infância, pois ela se atualiza a cada geração.

A noção de infância concebida por nós atualmente – difundida a partir dos estudos de Ariès, a reconhecendo como categoria social caracterizada por especificidades próprias e distintas da idade adulta e que deixa de ver a criança como um adulto em miniatura e a reconhece como categoria social caracterizada por especificidades próprias e distintas da idade adulta – teve origem por volta do século XVIII quando se estabeleceu o individualismo burguês, onde a formação dos indivíduos era voltada para a busca da felicidade e emancipação contidas no ideal iluminista (SALGADO, 2018).

Embora a infância do século passado tenha sido bastante diferente da infância de hoje, alguns comportamentos infantis podem ser observados como pontos comuns, por exemplo, o brincar com o próprio corpo, a imitação, a curiosidade, a repetição de falas, histórias e brincadeiras, o interesse nas embalagens e sucatas, o brincar na terra, no barro, etc.

A infância, vista pela Teoria Crítica da Sociedade como outra face da mesma razão ou outra possibilidade da razão que deixamos de lado, é a categoria onde a experiência ainda é possível e originária de muitos comportamentos.

Os escritos de Benjamin revelam que o lugar de experiência da criança é o seu corpo. Para os estudiosos dessa teoria, a relação entre corpo e técnica são processos intrínsecos que marcam a infância, porém, embora sejam inerentes, podem ser compreendidos a partir de dois pontos divergentes. O primeiro ponto refere-se às técnicas de dominação social aplicadas na contenção dos impulsos eróticos das crianças, sobretudo por meio da educação autoritária, que são determinadas pela família e pela escola, resultando “no narcisismo e no aprendizado do sacrifício, da renúncia e da obediência, em outras palavras, no amor-ódio pelo corpo, cuja expressão encontrasse no masoquismo e sadismo entrecruzados” (SALGADO, 2018, p. 08).



O segundo ponto diz respeito à assimilação do fetiche da técnica no desenvolvimento da subjetividade na infância, a qual a *indústria cultural*¹ se responsabiliza de realizar através de processos de produção e consumo de seus produtos (SALGADO, 2018).

A infância se concentra nos sentidos corporais, na narração, na memória, na coleção, na repetição, na imaginação, no tédio e na sexualidade (posta como a ligação do amor e do desejo e não da vontade do ato sexual). No entanto, muito disso tem se perdido, pois

Na medida em que o ritmo da máquina passou a ordenar a consciência em benefício do desenvolvimento tecnológico e, obviamente, econômico que despontava com a modernidade, as possibilidades de se ter experiências, de fruição no tempo e espaço, tornaram-se empobrecidas e foram substituídas pelo ritmo das vivências cada vez mais automáticas que contribuíram para um estado de consciência em choque, a condição moderna para o esclarecimento (SALGADO, 2018, p. 06).

Benjamin (1987) discorria muito sobre a capacidade de narrar. Algo que se perdeu nessa modernidade. Segundo o autor, o narrador era aquele que transmitia sua experiência no processo histórico-social, pois narrava histórias cotidianas. Além disso, o narrador era um sujeito que tinha consciência da cultura em que estava inserido e por isso podia dar conselhos, orientar e contribuir para enriquecer as experiências de seu povo.

Benjamin ainda afirmava que ao narrar ou aconselhar, era preciso que aquele que pedia o conselho soubesse ouvir e também interpretar o que ouvira. Algo bastante complexo, que exigia tempo e sabedoria e hoje já não é praticado mais. "A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção" (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Ou seja, na modernidade já não temos a experiência ou a narração, porque não temos tempo par ouvir o outro, para dialogar. A memória também se enfraquece, uma vez que devido aos inúmeros estímulos – visuais, auditivos – que recebemos, nossa

¹ Denominação utilizada para designar modo de produzir cultura no período industrial capitalista, marcado por processos de produção que visavam o lucro e tratavam os espectadores como massa, sem considerar suas individualidades.



consciência cria barreiras e perde as marcas de lembranças e recordações que tínhamos ao sentir um cheio ou presenciar uma situação, por exemplo.

Nesse sentido, Benjamin discorre sobre a possibilidade de uma educação onde as crianças possam aprender e ensinar a partir da troca de experiências e defende o direito da criança à infância – ao poder brincar, ao ter acesso aos brinquedos, às brincadeiras e estabelecer relações com seus pares. Para o autor, é durante a brincadeira que a criança pode vivenciar e representar seu mundo cultural, sua subjetividade, construir novas relações e dar real significado a essa atividade.

[...] nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (BENJAMIN, 2002, p. 92).

Os brinquedos, por sua vez, também se constituem parte fundamental na vida das crianças. De acordo com Salgado (2018, p. 07), o primeiro brinquedo da criança é seu próprio corpo. Ele representa o prazer e o desprazer e atua como mediador nas relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo exterior. “É no corpo, em cada órgão sensorial, que a vida vai se materializando numa tensão travada entre o domínio da natureza e a humanidade [...]”.

Portanto, pode-se afirmar que todo o planejamento entorno da educação infantil tem por base o controle dos corpos. De forma progressiva quando permite a experiência da noção de tempo e espaço, manifestada nas brincadeiras, e de forma regressiva quando busca dominar os elementos mais naturais, como a mimese, por uma mera adaptação do ser (SALGADO, 2018).

Ao tratarmos da relação da criança com os brinquedos cabe lembrar que é a brincadeira quem dá sentido ao brinquedo e não o brinquedo à brincadeira. A criança é quem tem que explorar o brinquedo, imaginar. Mas hoje os brinquedos têm tanta autonomia que muitas vezes não permite essa postura por parte da criança.

Tempos atrás, os brinquedos eram feitos por artesãos, a partir das sobras de materiais e possuíam características minimalistas, deixando a imaginação da criança livre para projetar naquele objeto o que ela quisesse. Hoje isso já não ocorre mais.



Com a mudança na sociedade, os brinquedos também evoluíram. Quando as mulheres (mães) começaram a trabalhar nas fábricas ou em outros espaços fora de sua própria casa, os brinquedos passaram a possuir características mais específicas, de modo que a criança precisasse cada vez menos da intervenção do adulto para brincar.

Os brinquedos agora estão condicionados à esfera do consumo, da economia. Eles vêm prontos, completos e exigem cada vez menos da imaginação infantil, sobretudo, na modernidade, os jogos eletrônicos, que, embora não se pode negar a variedade de aprendizados que apresentam, tem a categoria estímulo-resposta como preferida pelas crianças e jovens. Tal categoria, por sua vez, se restringe apenas em aplicar os comandos emitidos para alcançar a fase subsequente.

Assim, não se pode desprezar esses jogos, mas podemos buscar outros *games*, cujos objetivos permitam que as crianças desenvolvam potencialidades, estabeleçam relações sociais e desenvolvam sua imaginação.

Salgado (2018, p. 05) ressalta que, aparentemente, as condições materiais recebidas pelas crianças hoje em dia, em termos de acesso não se diferenciam das que são vivenciadas pelos adultos, nem pelas relações de consumo de brinquedos, como os jogos eletrônicos, e menos ainda pelo uso dos produtos como “os *smartphones, tablets e notebooks*, que dependem de alta tecnologia para a comunicação nas relações interpessoais e pedagógicas que compõem a infância atual”.

Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da construção da cultura na infância, colaboram na constituição de sua identidade e no modo de relacionar com o outro. Portanto, o papel do adulto na organização e na disposição de tempo, espaço e material dado à criança é essencial para fomentar suas criações, aprendizagens e seu desenvolvimento.

Dessa maneira, podemos concordar com Walter Benjamin (2002) quando ele destaca que a burguesia foi responsável por toda a desigualdade social, mas ao mesmo tempo por todo o desenvolvimento. Segundo o filósofo, a noção de infância que temos hoje – uma categoria social que se difere do adulto e se resguarda do mundo do trabalho – foi despertada por essa classe e seria extremamente positivo se pudéssemos dar às nossas crianças uma “educação burguesa”, com acesso à cultura, bons livros, boas músicas, brinquedos adequados e outras coisas.



CONCLUSÃO

Podemos concluir que, embora existam inúmeras teorias presentes nos dias de hoje que discutam a infância, as contribuições da Teoria Crítica da Sociedade são de suma importância e não podem ser ignoradas.

Essa Teoria, embora tão antiga ainda se faz atual, pois precisamos valorizar a infância, bem como compreender que os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da vida das crianças e precisam ser realizados a partir de experiências positivas.

Além do mais, a teoria Crítica vê na categoria infância uma perspectiva para superar toda a barbárie encontrada em nossa sociedade. O que de fato é relevante, pois ao pensarmos no futuro, são as crianças as responsáveis por todas as mudanças e transformações que "há de vir". Assim, tudo o que foi aprendido na infância, durante o desenvolvimento infantil, bem como a qualidade das relações vivenciadas, contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa, ou não.

Desse modo, nos baseamos nos estudiosos da teoria quando dizemos que tal teoria ainda não foi superada, tendo em vista que superar significa internalizar tal conhecimento. É provável que ao superá-la teremos uma sociedade melhor, com mais condições favoráveis e menos desigualdades.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Brasília: Ed. Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** Walter Benjamin. (Marcus Vinícius Mazzari, Trad.) 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 89-94. Reimpressão 2011. (Obra Original publicada em 1969).

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneio. In: BENJAMIN, Walter. *FREUD, Sigmund*. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas** (ABREU, J. O. A. Trad.). Rio de Janeiro: Imago, v. IX, 1970, p. 135-143. (Obra Original publicado em 1908).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



SALGADO, Mara. Corpo, técnica e jogo na infância: notas da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno. **Childhood & Philosophy**, v. 15, p.01 - 27, 2019.



A LUDICIDADE COMO EIXO ESTRUTURADOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

MOISÉS MORENO ACÁCIO FORNAZIER MAGALHÃES¹

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP – Departamento de Educação Física – Bolsa PIBIC/CNPq, e-mail: moises.educaunesp@hotmail.com

RESUMO

O interesse no tema surgiu da constatação de que os educadores pouco conhecem sobre as Culturas Infantis. A Ludicidade é objeto de estudo e investigação, por intermédio do documento Brinquedos e Brincadeiras de creches: Manual de Orientação Pedagógica (MEC, SEB, 2012). A base teórica da pesquisa foi a Sociologia da Infância. A pesquisa adotou como objetivo compreender e analisar como as brincadeiras e os brinquedos, produzidos em parceria com as crianças, podem fomentar e ampliar os eixos das Culturas da Infância. A pesquisa tem caráter qualitativo, caracterizando-se como investigação-ação e foi realizada em uma instituição de Educação Infantil, com intervenções semanais, em quatro turmas de Pré-escola. Os principais resultados da pesquisa foram: A evolução da autonomia das crianças nas intervenções; o avanço significativo das interações; a contribuição na prática das professoras. A perspectiva oferecida pela pesquisa à instituição foi de que um dos seus papéis é ampliar as culturas da criança.

Palavras-Chave: Educação. Criança. Ludicidade. Culturas Infantis. Sociologia da Infância.

PLAYFULNESS AS A STRUCTURING AXIS OF CHILDHOOD CULTURES: A RESEARCH-ACTION PROPOSAL.

ABSTRACT

The interest in researching the theme arose from the finding that educators know little about children's cultures. Playfulness is the object of study and research through the document Toys and Play of day care: Pedagogical Guidance Manual (BRAZIL, 2012). The theoretical basis of the research was the Sociology of Childhood. The research aimed to understand and analyze how play and toys, produced in partnership with children, can foster and expand the axes of Childhood Cultures. The research has a qualitative character, being characterized as action-research and was carried out in a kindergarten institution, with weekly interventions, in four preschool classes. The main results of the research were: The evolution of children's autonomy in interventions; the significant advance of interactions; the contribution in the practice of the teachers. The perspective offered by the research to the institution was that one of its roles is to expand the cultures of the child.

Keywords: Education. Child. Playfulness. Children's Cultures. Sociology of Childhood.

INTRODUÇÃO



Na Idade Média, a criança era considerada apenas um ser biológico, sem destaque especial na sociedade e mero “Apêndice do Gineceu”, como cunhou Sarmiento (2007), ligada ao mundo feminino até que possuísse alguma utilidade social. Vistas como utilitárias, sem privilégios e substituíveis, possuíam um único espaço de “ser criança”: que era em suas brincadeiras.

As crianças até esse momento da sua história eram vistas por um prisma adultocêntrico, que prezava por ressaltar a sua imaturidade em relação aos adultos. A criança era entendida como um projeto de adulto, um “vir a ser” e a infância apenas como uma fase individual da vida. Desse modo, a criança apresentava-se como um “adulto em miniatura” (ÁRIES, 1981).

A partir das ideias de Áries (1981), a criança sempre esteve presente nos diferentes períodos da trajetória humana, mas o sentimento de infância, enquadrado dentro de uma categoria social com especificidades, começou a ser construído apenas entre o século XVIII e XIX.

Para Sarmiento (2007), a infância começa a ser desenhada na modernidade e se institucionaliza a partir de alguns fatores: a criação de escolas públicas, a centralização da criança no seio familiar, a criação de um conjunto conhecimentos de diferentes áreas sobre a criança e a elaboração de procedimentos para a administração simbólica da infância.

Na segunda modernidade, a globalização produziu complexas rupturas sócio-político-econômicas, radicalizando esse cenário que institucionalizou a infância. Alguns teóricos, destaque para Postman (1999), chegaram a apontar a morte da infância, no entanto, isso não acontece. Dessa forma, essas transformações significativas não foram capazes de diluir a infância no mundo dos adultos e nem retirar sua autonomia, permanecendo assim, como categoria social composta por atores sociais e marcada por culturas próprias, denominadas “Culturas da Infância”.

Apoiados nos estudos recentes da Sociologia da Infância, linha teórica que embasa a pesquisa, concebemos a criança como de ator social, produtor de cultura, sujeito de direitos, dotado de visibilidade, com particularidades e caracteres marcantes nas Culturas da Infância.

Para Sarmiento (2007), as Culturas da Infância revelam à sociedade a cultura na qual a criança está inserida, todavia, diferente das culturas de outras categorias



sociais, propagam formas próprias de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. São compostas essencialmente por quatro eixos: Interactividade, Ludicidade, Fantasia do Real e Reiteração.

A Interactividade são às relações que as crianças estabelecem com as pessoas, objetos e espaços, em especial, à cultura de pares, que é forjada nas diversas facetas da infância, formação de grupos com significações particulares e caracteres próprios de ser criança. A Ludicidade contempla o papel das brincadeiras como eixo fundamental das Culturas da Infância, nas quais as crianças criam, recriam, exploram e concebem um mundo diferente do mundo dos adultos. A Fantasia do real é a transposição do real para o imaginário como uma forma de interpretação do cotidiano. A Reiteração é o tempo da criança, que é recursivo, reinventado e distinto dos adultos.

A pesquisa assumiu como problema de investigação o que foi constatado nos estudos, por exemplo, de Moreira (2014) e Watanabe (2017), que revelaram o desconhecimento dos educadores em relação aos eixos das Culturas da Infância, nas respectivas realidades investigadas.

A pesquisa assumiu a Ludicidade, um dos eixos das Culturas da Infância, como objeto de estudo e investigação, salientando que o brincar, mesmo não sendo exclusivo das crianças, é uma das atividades sociais mais relevantes na trajetória da infância e o que a criança faz de mais sério.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou e disponibilizou, para as instituições de Educação Infantil e seus profissionais da educação, o documento: "Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica" (MEC, SEB, 2012). Este material tem a finalidade de orientar professores, educadores e gestores na seleção, organização e uso de brincadeiras, brinquedos e materiais lúdicos nas creches e pré-escolas atendendo aos princípios das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)" de valorizar os dois eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil: Ludicidade e Interações (MEC, SEB, 2010).

De acordo com o MEC, SEB (2012, p.5),

O brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. As



propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A educação da criança pequena foi, por muito tempo, considerada pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação (...) sendo concebida como questão de direito, de cidadania e de aprimoramento da qualidade da educação (MEC, SEB, 2012).

No entanto, as professoras deste nível da Educação Básica, ainda mantêm as suas práticas, de caráter mais antecipatório, voltadas para a alfabetização, da leitura e da escrita, e não se mostram convencidas da importância da Ludicidade como um eixo essencial da Educação Infantil, conforme apontam as DCNEI (2010) e a Sociologia da Infância. Dessa forma, o documento aponta a necessidade de entender o brincar como um direito da criança e a partir disso propiciar uma educação de qualidade para a primeira infância.

Deste modo, a pesquisa adotou como objetivo geral compreender e analisar como as brincadeiras e os brinquedos, produzidos em parceria com as crianças, podem configurar-se como elementos fomentadores e ampliadores dos eixos das Culturas da Infância, com destaque para a Ludicidade, incentivando, motivando e enriquecendo a Cultura Lúdica Infantil, que para Brougère (1998, p.108) é entendida como:

[...] uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, costumes lúdicos, de brincadeiras tradicionais, individuais ou universais (se isto pode ter sentido) e geracionais (próprias de uma geração específica).

METODOLOGIA

A pesquisa adotou o caráter qualitativo, pelo fato de se desvincular de generalizações de caráter quantitativo, que procuram estabelecer em sua "crença" separação nítida e asséptica entre pesquisador e o "objeto" e resultados de estudo, partindo para uma análise interpretativa e crítica do material coletado (ALVES, 1991).

A metodologia de pesquisa adotada caracterizou-se como investigação-ação que, para Cortesão e Stoer (1997), é uma metodologia de investigação orientada para



a melhoria da prática nos diversos campos da ação, permitindo obter melhores resultados naquilo que se faz e facilitar o aperfeiçoamento dos grupos com os quais se trabalha, produzindo conhecimentos nesse processo.

Na área educacional, a investigação-ação auxilia o educador a modificar sua prática, desenvolvendo estratégias e métodos, que são capazes de produzir mudanças, buscando uma nova visão de ensino. A partir da problemática da pesquisa, o modelo de investigação-ação revelou-se mais propício para atender aos objetivos da pesquisa, pois permitiu observar e analisar os sujeitos envolvidos no contexto e intervir, possibilitando reflexões e mudanças qualitativas.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil do município de Presidente Prudente. As intervenções ocorreram uma vez por semana, no período da manhã e da tarde, por um período de 40 minutos em cada uma das quatro turmas de Pré-escola. Contamos com aproximadamente 70 crianças, de quatro a cinco anos de idade e quatro professoras.

Nas intervenções, o pesquisador utilizou a construção de brinquedos e brincadeiras como suporte para as crianças ampliarem sua Cultura Lúdica e adotou um diário de campo para registro de falas, situações, percepções, etc.

A pesquisa está vinculada ao projeto maior "As crianças e suas fantasias: investigação-ação no contexto da Educação Infantil", devidamente autorizado e desenvolvido, de acordo com o número CAAE 13424213.8.0000.5402 – Plataforma Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções se estruturaram em dois pilares essenciais: a construção de brinquedos e de brincadeiras com as crianças. No primeiro, realizamos a confecção de brinquedos simples com materiais recicláveis e também utilizamos esses mesmos materiais recicláveis (sem confecção) em outras finalidades, como por exemplo, garrafas *pet* viraram aviões, bolinhas de papel se transformaram em bolas de fogo, etc., em nossos momentos de brincadeiras.

Essa estratégia dialoga com esse trecho exposto no Manual "o brinquedo visto como objeto de suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família" (MEC, SEB, 2012, p.11).



No segundo, estabelecemos um combinado com as crianças de que a última atividade da intervenção sempre seria escolhida em conjunto (crianças, professoras e pesquisador), porém, o protagonismo era das crianças. Isto é, sempre houve um espaço livre nas intervenções para brincarmos de algo concebido, organizado e realizado por elas. Essa estratégia de escolher a última atividade em conjunto com as crianças foi concebida a partir da leitura do Manual, que em certo trecho traz a seguinte exposição (MEC, SEB, 2012 p.11):

A criança tem seus direitos como cidadã podendo fazer as escolhas dos brinquedos e brincadeiras, vale a pena destacar que ela deve participar do processo de escolha da construção do brinquedo ou da brincadeira junto com o professor. Esse direito faz com que ela exerça a tomada de decisões, expressão de sentimentos e valores.

E, em outro trecho que diz, “para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade” (MEC, SEB, 2012).

Ao oferecermos um tempo e um espaço, adequadamente planejados, para brincarmos nas intervenções: construímos, modificamos e reconstruímos brinquedos e brincadeiras em parceria com as crianças. Nesses momentos observamos a participação ativa e o interesse delas, desde os sorrisos, as falas, as interações com os pares, com as professoras e com o pesquisador.

Alguns momentos de diálogo, registrados no diário de campo, expressam o que foi citado anteriormente: *“Professor, estava muito legal!” / “Professor, essa brincadeira do urso é muito divertida, eu me imaginei na caverna do urso de verdade (risos)”*. Em outro momento da intervenção, durante uma explicação, um aluno disse: *“vamos logo professor, eu quero brincar muito mais!”*.

Outro ponto de destaque foi a autonomia que as crianças ganharam na intervenção, após a formulação dessa estratégia de finalizá-la com uma contribuição genuinamente delas, apenas intermediada por nós. As crianças passaram a se organizar e brincar de modo mais autônomo, como evidenciam essas outras falas registradas no diário de campo: *“Agora todo mundo tem que levantar, porque o professor vai falar o que nós temos que fazer (...) para brincarmos do urso” / “Aqui*



professor, vamos fazer assim, a formiguinha vai subir e você faz assim (apontando para o corpo, como se a formiguinha estivesse subindo no meu corpo)".

As crianças inclusive passaram a criticar e se posicionar em relação ao funcionamento das brincadeiras, como mostra essa outra passagem registrada no diário de campo:

– “Essa brincadeira não deu certo! Não estou me divertindo hoje” – Nos disse uma delas.

– “Mas, por que não deu certo? O que podemos fazer para melhorar?”, respondemos a ele.

– “Não sei professor” respondeu pensativo – “E, se a gente fizer aquele grupinho, aquele do final da aula (momento de escolha da brincadeira) pra ver se alguma criança tem uma ideia?”.

– Muito bom, vamos juntar todos! Respondemos a ele felizes com a crítica construtiva.

Essas situações, como afirma Corsaro (2002), estão relacionadas às Culturas Infantis, quando destaca a participação ativa, a interação com seus pares e o protagonismo das crianças em todos os momentos em que foi vivenciado o brincar. A pesquisa perpassa a questão da criação e recriação das Culturas Infantis, explorando autonomamente os brinquedos e brincadeiras, pois ainda que o brincar seja inerente a criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa se apropriar para depois reproduzir (MEC, SEB, 2012).

Ao longo das intervenções buscamos ampliar esse repertório das crianças, para que elas pudessem reproduzir essas brincadeiras em outros momentos, em outros espaços, com outras crianças, estabelecendo novas interações e significados para essas nossas brincadeiras.

Na Educação Infantil, na ótica das crianças, ocorrem interações entre elas e o professor; com seus pares; os brinquedos; o ambiente; as instituições e as famílias (MEC, SEB, 2012). Na relação criança e adulto (professoras e pesquisador), avançamos significativamente se analisarmos a construção e o fortalecimento do vínculo afetivo entre nós e as crianças, o que contribuiu e enriqueceu muito o desenvolvimento da pesquisa na escola.



No primeiro dia de intervenção, ao sentarmos no pátio para almoçar ouvimos frases como: *"Esse professor é nosso" / "Professor, você é bonito" / "Come aqui na minha mesa?"*. Alguns alunos até deixaram de lado seu prato de comida para conversar conosco. E, a partir desse dia passamos a comer junto com as crianças e compartilhar desse momento com elas. Em outros momentos, tal como quando as levávamos de volta para sala, ouvimos falas como: *"Senta aqui no nosso tapete prô. Nossa sala linda (Referindo-se ao tatame colorido no chão da sala de aula)"*.

Dentro das intervenções o mesmo se sucedeu, quanto mais nos envolvíamos nas atividades lúdicas, mais sentíamos que elas se motivavam. Como retrata outro fala registrada no diário de campo: *"Carol (nome fictício), quando o Prô brinca com a gente é mais legal, né?"*.

O Manual (MEC, SEB, 2012), logo em seu primeiro módulo, expõe a importância de o professor estar ao mesmo nível das crianças, demonstrando uma postura aberta e disponível para a interação, construindo uma cultura partilhada entre professor e criança.

Na relação entre as crianças também houve avanços significativos. Além de participarem mais, elas passaram a interagir na mesma proporção. No início, notamos traços de egocentrismo nas crianças no momento das brincadeiras, principalmente, quando o brinquedo ou material lúdico usado era muito atraente. No entanto, no decorrer da pesquisa elas passaram a compartilhar e serem mais solidárias e cooperativas. Fato que dialoga com as ideias de Sarmiento (2004), de que a "Cultura Infantil só acontece quando as crianças interagem e brincam entre si".

Um exemplo ilustrativo dessa questão foi à brincadeira do "coelhinho sai da toca". Nesta, cada aluno tinha uma toquinha (um arco no chão), à medida que a atividade acontecia nós íamos retirando alguns arcos, para que as crianças passassem a dividir os arcos restantes com os amigos sem toquinha. No início, algumas crianças acabavam excluídas da brincadeira, mas com o passar do tempo elas perceberam a necessidade de dividir um espaço comum com seus semelhantes.

Ao desenvolverem esse eixo tão essencial da Educação Infantil que são as relações, as crianças se sentem com liberdade para expressarem o que sentem, como ilustra essa fala registrada no início de uma reflexão final: *"Olha a barba do professor (...)" (um aluno) / "Parece do Papai Noel (...) o natal está chegando quando chegar a*



barba vai estar no chão" (outro aluno). O professor enquanto companheiro de brincadeiras deixa de ser adulto e passa a ser um amigo.

Em relação aos brinquedos na qualidade de fomentadores do brincar das crianças, notamos que a capacidade de inteligibilidade das crianças é fantástica. Em um estalar de dedos elas se transportam do mundo real para o fantasioso (SARMENTO, 2004). Em um dia em que cantamos a música "formiguinha", uma criança disse: "Eu amo tanto a formiguinha, guardei ela na mochila, vou levar pra casa". Em outro momento, outra criança disse: "Eu cansei, não quero ser mais o urso". Falas que comprovam o quão característico é esse processo de imaginação do real.

Os materiais lúdicos mais coloridos são aqueles que mais estimulam a participação e a imaginação das crianças. Em uma das intervenções levamos diferentes tipos de bolas (bolas de jornal, de piscina de bolinhas e bolas de borracha coloridas) para que as crianças explorassem cada uma delas, reconhecendo suas diferentes formas, materiais, aparências, etc. O efeito que as cores das bolinhas de piscina causaram nas crianças foi indescritível.

O brinquedo motiva, dá suporte, transforma a brincadeira em um espaço mais divertido, interativo e atraente. Explorar o material oferecido em aula é uma estratégia essencial para que as crianças tomem gosto por brincar. Ao longo das intervenções, assumindo essas ideias, fizemos as crianças explorarem diversos materiais, arcos, diferentes tipos de bolas, cordas, túneis de tecido, de papelão, garrafas pet, tampinhas de garrafas, lacres de latinhas, colchonetes, cones, etc.

Em algumas intervenções propusemos diferentes circuitos psicomotores, utilizando cones, cordas, arcos e um túnel de pano, com o intuito de desenvolver diferentes habilidades motoras fundamentais (andar, saltar, correr, etc.). No decorrer da atividade, os próprios alunos modificavam as estruturas do circuito, para serem realizadas de um modo diferente. Ao final da intervenção, os materiais sempre ficavam à disposição para que eles explorassem livremente, alguns lançavam os arcos, o giravam na cintura, pegavam os cones e faziam eco com sua voz, faziam uma espécie de cabo de guerra com as cordas, entre outras tantas ações.

A partir de um planejamento, as crianças se apropriaram, reproduziram à sua vontade, explorando todos os recursos disponíveis, ampliando suas experiências



lúdicas e o principal resultado desse processo é a autonomia não só do brincar, mas também de explorar o material.

A pesquisa ainda produziu conhecimentos com rigor científico, capazes de contribuir com a prática pedagógica das professoras, de modo que a Ludicidade, destaque para as brincadeiras, pôde ser vista de outra forma, que não mera facilitadora de aprendizagem de conteúdos.

Nesse processo, as professoras se envolveram nas atividades, brincaram junto com as crianças, passaram a valorizar mais a brincadeira, como expõe essa fala de uma das professoras, registrada no diário de campo: *“Eu até tenho saído mais da sala com as minhas crianças, me sinto mais confiante (...) Tento reproduzir as brincadeiras que vocês trazem, mas acho que não dá certo! Mas, elas se divertem, acho que vale a pena”*. Ou em trechos de conversa como esse:

– *“Os planos de aula que vocês montam pra cá, só tem os nomes das brincadeiras”?*

– *“Não prô, estruturamos um plano de aula completo, com faixa etária, tema da aula (intervenção), objetivos, as atividades, metodologia e avaliação” - Respondemos a professora.*

– *“Que bom! Você envia para a diretora? Porque lendo eles a gente aprende também (...)”*.

Portanto, coerente com a metodologia adotada, foi possível contribuir significativamente com a prática docente de professoras, que já estão há anos na rede pública de ensino.

CONCLUSÃO

A partir do aporte teórico da Sociologia da Infância em diálogo com o Manual, compreendemos que a brincadeira é a atividade principal, quando se é criança. E, a partir dessa concepção, buscamos nortear a pesquisa de modo a contribuir significativamente com o trabalho proposto pela instituição de ensino.

A perspectiva que a pesquisa deixou para a instituição de Educação Infantil foi de que um dos seus papéis é o de ampliar as culturas da criança e não se acomodar com as atividades lúdicas que as crianças já sabem e realizam (MEC, SEB, 2012). Contudo, isso não limita o educador de iniciar por brincadeiras conhecidas até chegar



às novas brincadeiras. Esse trajeto deve ser realizado levando a criança em consideração como parceira na construção de brinquedos e brincadeiras, favorecendo a ampliação da experiência de brincar, fortalecendo as diversas interações da criança, propiciando que a Cultura Infantil seja criada e recriada a cada brincadeira.

Algumas ideias propostas pelo Manual são mais difíceis de serem aplicadas, dada à realidade educacional do nosso país, principalmente, na Educação Infantil, considerada muitas vezes como um espaço para a criança apenas ser cuidada. Muitas creches e pré-escolas não têm uma brinquedoteca, por exemplo. Faz-se necessário encaminhar novos olhares para a Educação Infantil partindo dos eixos "Ludicidade e das Interações", apontados pelas DCNEI (2010), para que a Educação Infantil seja efetiva na tríade do educar, cuidar e brincar (MEC, SEB, 2012).

O caminho para se atingir um brincar de qualidade é árduo. Ao longo da pesquisa tivemos alguns desafios que precisaram ser superados. Algumas crianças não participavam conosco, ficavam no canto chorando. Diante disso, a tarefa foi pensar estratégias para incluir essas crianças. Em conversas com elas, relatamos as seguintes frases, no diário de campo:

- "Maria (nome fictício), porque você não está brincando?"- Perguntamos a ela*
- Ela muito chorona, aparentemente com medo disse: – "Não gosto de brincar".*
- *"Mas, por que você não gosta?" – Perguntamos a ela.*
- *"Não consigo brincar"- ela nos respondeu*

Dissemos a ela que poderia ficar sentada olhando e quando quisesse poderia brincar, mas ela não veio. Fomos para casa intrigados e pensativos sobre o que poderíamos fazer para agrega-la ao nosso grupo no momento de brincar. Conversamos com a professora sobre ela e passamos a trazer atividades diferentes. Aos poucos ela foi se sentindo à vontade e começou a participar timidamente. Ao término das intervenções, essa criança já brincava conosco e nunca mais chorou.

A partir da criação de ambientes educativos que proporcionem brincadeiras e interações de qualidade veremos cada vez mais casos como esse e teremos cada vez mais nossas crianças criando e recriando brincadeiras, porque elas têm necessidade enquanto protagonista social.

Segundo MEC, SEB, (2012), as crianças brincam espontaneamente em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há diferença entre uma postura espontaneísta e outra



reveladora de qualidade. A qualidade está ligada a intencionalidade do professor, que ao implementar o eixo da Ludicidade e das Interações a sua prática, dá autonomia para que as crianças possam ressignificar sua Cultura Lúdica em qualquer espaço social.

Portanto, reconhecer a especificidade da infância, valorizar as Culturas da Infância e os eixos que compõe essa cultura especial, são possibilidades de se construir uma Educação Infantil de qualidade, diversificada e lúdica. Na escola existe uma frase escrita na parede, *“nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos”*, no entanto, eu proponho um acréscimo nessa frase, a modificando para *“nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós brincando juntos”*.

– *“Vou trazer uma flor bem vermelha para você professor”*

– *“Ah! Eu vou ficar muito feliz!”*

– *“É pra combinar com sua camiseta”* – *Diário de Campo*

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.77, p. 53-61, mai. 1991.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da faculdade de educação**, São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, 1998.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], n.17, p. 113-134, 2002.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. Intervenção-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Educação, sociedade & Culturas**, v. 12, n. 7, p. 7-28, 1997.

MOREIRA, T. M. **Imaginação e protagonismo na educação infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças**. 2014. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999



SARMENTO, M. J. **As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2º Modernidade.** Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2004.

SARMENTO, M. J. **"Visibilidade Social e Estudo da Infância"**, In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)Visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

WATANABE, D. **A interactividade como fomentadora da Ludicidade: tudo fica "típico" quando as crianças brincam na educação infantil.** 2017. 156 f. Tese (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.



A PEDAGOGIA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A (SEMI) FORMAÇÃO:

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ¹

¹Universidade do Oeste Paulista, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação/FACLEPP, Presidente Prudente/SP, e-mail: ademirmanfre@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto apresentado ao "II Congresso Internacional de Educação" da Universidade do Oeste Paulista em 2019 trata do tema (semi) formação e Educação. É resultado de elaborações teóricas desenvolvidas junto à disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica por mim ministrada a um curso de licenciatura no corrente ano. Tem como objetivo geral problematizar as propostas (semi) formativas educacionais alinhadas a um modelo contemporâneo de currículo que toma os estudantes como capital humano a ser investido. Partiu-se do seguinte questionamento: quais sentidos de formação humana são engendrados pela lógica das competências e do empreendedorismo? A metodologia constou da análise interpretativa de autores que sustentaram o debate proposto. O texto apresenta um diagnóstico de algumas reformas educacionais que articulam interesses empresariais e propostas (semi) formativas. Amparados no referencial teórico frankfurtiano, apresentamos em bases diferentes o lugar ocupado pela experiência formativa na escola, bem como os impactos de sua ausência nela.

Palavras-chave: Formação (*Bildung*). Reformas educacionais. Semiformação.

THE EDUCATIONAL REFORMS PEDAGOGY AND THE (SEMI) FORMATION: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

In this work presented to the "II Congresso Internacional de Educação" of the Universidade do Oeste Paulista in 2019 we deal with the topics of Education and (semi) formation. It is the result of some reflections developed during the "Structure and Functioning of Basic Education" discipline that I taught to an Undergraduate course this year. Our main objective is to problematize the (semi) formative educational proposals which is aligned with a contemporary model of curriculum that takes students as human capital to be invested. To do so, we have started from the following question: Which senses of human formation are engendered by the logic of skills and entrepreneurship? We present a diagnosis of some educational reforms that articulate business interests and (semi) formative proposals. To conclude, we present in different bases the place occupied by the formative experience in the school, as well as the impacts of its absence on it, supported by the Frankfurt theoretical framework.

Keywords: Formation (*Bildung*). Educational reforms. Semiformation.



REFORMAS EDUCACIONAIS E (SEMI) FORMAÇÃO

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido alvo de várias reformas justificadas como essenciais na geração de políticas públicas eficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades tão requeridas pela sociedade do conhecimento.

[...] uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar. Constitui a faculdade de mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução com pertinência e eficácia de uma série de situações. (DIAS, 2010, p. 74).

No âmbito da presente discussão, notamos que a emergência das competências e habilidades no campo educacional passou a ser o elemento fundamental na resolução dos problemas educacionais. Propostas formativas pautadas em conceitos como competitividade, habilidades, produtividade são enunciadas numa lógica da racionalidade instrumental, tomando a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico. Desse ponto de vista, aos professores e estudantes são impostas novas aquisições (acadêmicas, técnicas, emocionais e sociais) diante dos diferentes contextos, complexos e imprevisíveis. Ao indivíduo é sugerido sutilmente que seja produtor e portador de competências capazes de constituir um conjunto de valores (colaborativo, desempenho máximo, plasticidade e adaptabilidade) para sobreviver na sociedade em constante transformação.

A meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência. Esta escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências – a pedagogia do aprender a aprender elege-se como fundamento e posicionamento valorativo: valorização do método, em detrimento do conteúdo; do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos; do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, em perda do professor como figura central desse processo; da rápida absorvência dos conteúdos nesta suposta sociedade de informação, na qual as mudanças são cada vez mais rápidas,



exigindo constante atualização e adaptação dos indivíduos (DIAS, 2010, p. 76).

Dentre o conjunto de reformas educacionais atuais destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, caracteriza-se como um conjunto de orientações, uma lista de conteúdos específicos os quais as escolas utilizarão como base para compor os seus currículos e, conseqüentemente, suas propostas (semi) formativas.

A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016, s/p).

Em outras palavras, significa dizer que a BNCC define os objetivos de aprendizagem¹ essenciais elencados para a formação do indivíduo.

Diante do exposto, a contemporaneidade exige dos indivíduos performances sucessivas, tendo estas características principais da valorização da competitividade, do espírito empreendedor: que vença o melhor, o mais esforçado, o mais preparado. Esse é o ponto nodal do estilo de existência estimulado pela competitividade global.

Levando em consideração que a BNCC se propõe a estruturar a educação básica, a nossa análise do documento produziu um distanciamento em relação à proposta de formação escolar presente em seu texto. O nosso intuito aqui é problematizar as formas como a educação escolar é planejada de acordo com o mercado e suas regras de competitividade. Nesse sentido, a combinação entre competências e habilidades, em nosso entender, está relacionada ao que Adorno (1996) conceituou de semiformação.

De acordo com Cury (2018), está no horizonte de que a BNCC, por meio das avaliações padronizadas, se constituirá como estratégia de controle com o objetivo de verificar se os conteúdos de aprendizagem elencados pelo documento normativo

¹Na BNCC, competência é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8).



foram alcançados. Ainda, conforme o autor, o documento da BNCC não discute e muito menos aprofunda, por exemplo, a fundamentação sobre os processos avaliativos. Quais os critérios de avaliação? O que avaliar? Quem seleciona os saberes que serão avaliados? A partir da leitura do documento da Base, o que se nota são proposições teóricas genéricas com a valorização do conceito como competências, empregabilidade e qualificação profissional.

E a formação docente também foi pensada pelos técnicos do Ministério da Educação. Como o próprio documento afirma, a BNCC está alinhada à Política Nacional de Formação docente. Desse modo, em setembro de 2019, o MEC apresentou à sociedade o Projeto da nova Base Nacional Docente. Segundo seus proponentes, os cursos de formação de professores deverão atender às novas demandas da sociedade competitiva. De acordo com Nóvoa (2002, p. 2), se nos anos 1970 as reformas educacionais foram marcadas por intensa racionalização do ensino, os anos 1980 por questões curriculares, os anos 1990 pela administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, hoje “parece ter voltado o tempo dos professores”.

Assim, a formação docente deverá ser guiada por programas (Residência Pedagógica, PIBID, por exemplo) que enfatizam a prática pedagógica, trazendo elementos do cotidiano para a sala de aula, aumentando a carga horária das práticas pedagógicas e diminuindo a carga horária teórica dos cursos presenciais.

[...] as diretrizes de formação propõem uma articulação à BNCC que não garante a qualidade da educação, já que os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento serão padronizados pela Base. [...] há 4 objetivos de formação que articulam a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala: “competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho”. Uma triangulação que leva, conseqüentemente, e com base em experiências já vivenciadas em outros países, à padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade (SOUZA, 2018, p. 76).

Notamos que, no debate curricular atual há uma associação entre formação e administração do saber pela definição e valorização da aquisição de competências e habilidades tão requeridas pelo mercado de trabalho, pela relativa flexibilização posta pelos projetos educativos. Vale apontar que Perrenoud é o pensador mais ressaltado no campo da educação, quando o assunto é competências docentes, chegando mesmo a ser um discurso sedutor. O autor inicia uma de suas obras com a seguinte questão:



“Afinal: vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências?”. Essa indagação é fundamental, pois aponta para um dos dilemas que sempre esteve presente no processo educativo: como formar professores competentes para um contexto que se mostra inclusivo e diverso? O autor define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”, acrescentando que “a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Nota-se que ser competente é ter qualificações práticas, sabendo apenas fazer, executar, nada importando sobre o pensar, o refletir, o criticar. Ramos (2003, p. 19) sugere a supressão do termo competências propondo uma pedagogia contra-hegemônica, “ativa e criadora construída com base em uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica que pode ser construída na perspectiva histórico-crítica”.

Outra reforma educacional implantada em 2017 - através da Lei nº 13 415 - versou sobre o Ensino Médio brasileiro. A proposta do governo Temer foi reformar o Ensino Médio, tornando-o mais atrativo para os estudantes, pois, segundo o próprio Ministério, o modo como se apresenta está obsoleto. Através da referida, todos os estudantes do Ensino Médio terão a oportunidade de aprender 60% do conteúdo, e 40% seguindo os itinerários formativos. O problema posto por seus críticos é: como a escola pode garantir os 5 (cinco) itinerários formativos sendo que problemas básicos como falta de professores, violência nas escolas, baixos salários ainda não foram resolvidos?

De modo geral, até aqui apresentamos, rapidamente, algumas discussões norteadoras sobre a (semi) formação na contemporaneidade. Vejamos agora outro eixo de reflexão sobre o tema, aquele que apresenta críticas¹ ao processo de elaboração e implantação das (contra) reformas educacionais.

(CONTRA) REFORMAS EDUCACIONAIS E (SEMI) FORMAÇÃO: CRÍTICAS

Nessa parte do texto, concentramos a nossa atenção no eixo de discussão crítica sobre formação escolar. O intuito é problematizar o conceito de formação



presente nas reformas educativas evidenciando o atrelamento de definições como competências e habilidades às propostas (semi) formativas. Para que se tenha uma ideia mais acertada sobre o que estamos aqui propondo, consideramos que as reformas educacionais citadas neste artigo partem de um conceito de formação oposto ao que estamos tratando nesse debate. Em nossa leitura, formação na BNCC e na Reforma do Ensino médio é sinônimo de qualificação, de certificação.

Assim, “o que ensinar” é entendido como desenvolvimento de competências e habilidades pautadas em conteúdos específicos regulamentados pelo MEC. Desse modo, nota-se a forma como as políticas educacionais estão articuladas diretamente às regras do mercado e de competitividade internacionais.

O que estamos colocando em questão é esse modelo das competências, de uma abordagem por competências que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as “competências” adquiridas pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 4).

Pelo exposto acima, as noções de competências, habilidades e qualificação parecem ser os princípios últimos na formação do indivíduo na atualidade, atendendo às necessidades de mudanças educacionais em conformidade com o mercado de trabalho.

A cultura do empreendedorismo que assola nossa sociedade não é um mal em si mesmo, inclusive ela até poderia ser um modo de existência resistente dentro de outro registro histórico. A questão é que o modo pelo qual ela atua em nossa sociedade é endêmica, viral, age por contágio, quase que impossível de escapar. [o empreendedor] é investido desde tenra infância para, na fase produtiva, estar apto a atuar no mercado de trabalho. O empreendedor deve investir constantemente em si mesmo, existe todo um aparato educacional para suprir, reciclar e conformar esse *ethos* empresarial (MORENO FILHO, 2015, p. 655).

Desse modo, ao se pensar um currículo por competências há o aprofundamento do individualismo, do aprender a aprender constantemente – muitas vezes desvinculados do aprender a refletir constantemente -, da meritocracia (que vença o melhor, o mais preparado, o mais esforçado – ou seja, o texto da BNCC segue ajustado às políticas operadas pelo Banco Mundial) onde “o discurso das competências



parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática" (DIAS; NOGUEIRA, 2017, p. 5).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, podemos indagar: que impactos as reformas educacionais têm na prática? No que se refere ao currículo, notamos um enfoque predominantemente tecnicista centrando sua proposta em "objetivos de aprendizagem". Dito de outro modo, essa perspectiva contém a ideia de que ao definir objetivos será possível verificar a aprendizagem. De que maneira? Através dos processos avaliativos, apresentados sem critérios claros. É interessante destacar que, de acordo com os especialistas do MEC, as reformas educacionais atuais apresentam-se como uma solução eficaz para os problemas de ordem social na atualidade. Currículos ultrapassados, didáticas obsoletas, livros didáticos desconectados da prática pedagógica, formação docente em descompasso com a realidade atual são os principais argumentos dos defensores da implantação dessas reformas. Assim, combate à fragmentação do saber, integração curricular, objetivos de aprendizagem, mudanças na formação inicial de professores, referencial nacional para a formulação de currículos, referencial para propostas avaliativas são os principais elementos ressaltados pelas (contra) reformas educativas.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, torna-se necessária uma discussão crítica sobre Educação, Semiformação (*Halbbildung*) e políticas curriculares atuais.

No intuito de problematizar o modo como as propostas (semi) formativas tratam da formação, destacamos o pensamento de Theodor Adorno e sua crítica ao depauperamento da experiência (*Erfahrung*). Tomamos o ensaio "Teoria da Semiformação" para evidenciar os limites de se pensar a formação humana prioritariamente pela performance do mercado – a qual enfatiza a instrumentalização do pensamento, conduzindo os indivíduos à adaptação a uma sociedade administrada onde "a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado produz uma formação administrada ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle" (SILVA, 2009, p. 449).

COMO RESISTIR À INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PENSAR?



O tema da semiformação é central no pensamento adorniano. Os processos de tecnificação dos gestos e dos sentidos produzidos pelo ritmo frenético da produção industrial, pelo avanço da técnica e pela complexificação da vida resultaram em uma sensibilidade conformada aos ritmos cada vez mais velozes da sociedade performática.

O que nos chama a atenção em um dos principais textos de Adorno voltados ao tema da formação – Teoria da Semiformação (*Halbbildung*) – é a ênfase nos impasses do processo de formação, pois “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 389). Essa ênfase revela um diagnóstico acerca da sociedade e uma aposta otimista no poder do pensamento crítico cuja resistência em aceitar uma fórmula consoladora e conformista de formação acaba por indicar sua impossibilidade atual a fim de manter viva a possibilidade efetiva. Para o frankfurtiano, a semiformação não significa uma formação pela metade. Significa uma crise na formação; é algo a qual a formação se degenerou. Essa limitação da experiência formativa “é alvo de muitas das práticas vivenciadas por meio dos currículos escolares, e tendo sido responsável pela limitação da própria formação, por seu confinamento à condição de semiformação” (SILVA, 2015, p. 369).

Adorno (1996, p. 405) enfatizou o conceito de experiência no processo de formação (*Bildung*):

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente – e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo, pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações.

O que compõe a experiência em Adorno?

Em Adorno (1996), a experiência se traduz numa abertura ao novo, ao indeterminado, suscita pensamentos, afetando o indivíduo de forma profunda. A semiformação seria a negação da experiência, da formação (*Bildung*). A *Bildung* representa, em Adorno (1996) o processo de estranhamento e reapropriação entre mundo e espírito, numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito contrapondo à natureza. É um exercício em relação ao tempo, à memória, à história. Esse tensionamento constitui a cultura. A formação (*Bildung*) submetida às relações sociais regidas pela lógica



mercantilista e instrumental acaba por converter-se no que Adorno chamou de semiformação (*Halbbildung*).

Na perspectiva da racionalidade instrumental e tecnológica, Adorno (1996) afirmou que a formação passa a ser mediada pelo princípio da troca, converte-se em mercadoria, em puro fetiche. A consequência imediata da semiformação é a aniquilação do pensamento, pois "o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 140).

Podemos dizer que o imperativo capitalista submete a formação cultural ao capital, ao equivalente de troca para servir a seus fins. Desse modo, essa formação meramente instrumental não é uma formação para a experiência, para pensar o próprio pensamento. É uma formação administrada cuja finalidade é a preparação para o mercado de trabalho competitivo. A experiência do sujeito com o objeto é impedida de ocorrer, pois ao sujeito já não é mais possível pensar (ADORNO, 1996). O filósofo constatou que a atual consciência não está apta à experiência, pois apresenta-se coisificada. Afirmou que a consciência coisificada é uma consciência amputada, pois é destituída de pensamento crítico e de reflexão.

Assim, se chega ao tema da Educação.

Em Adorno (1996), a educação que se faz urgente é uma educação de resistência e para a contradição. A partir do exposto, a educação teria por objetivo desmascarar as contradições e condicionamentos do indivíduo e da sociedade. Posto isso, o indivíduo poderia ter ciência de seus próprios mecanismos, suas limitações, bem como suas potencialidades. Para não andar na contramão da emancipação e da formação, caberia à Educação reelaborar-se criticamente através de um processo ininterrupto de autorreflexão consciente de que no atual contexto a Educação filia-se às exigências do mundo da produção.

Notamos que, ao mesmo tempo em que Adorno (1996) apresentou um limite da identidade entre formação e educação, ele não negou o valor da Pedagogia. Pelo contrário, ela é indispensável. Entretanto, o frankfurtiano afirmou que a simples submissão do homem a preceitos disciplinares é uma violência contra a própria formação, pois poderiam [as reformas pedagógicas isoladas] até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque "abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que



devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles" (ADORNO, 1996, p. 388).

Pelo exposto, Adorno (1996) ocupou-se da crítica ao declínio da experiência com a exacerbação da técnica e da sociedade estruturada em uma forma reificada de compreensão da realidade. Nosso olhar sobre a educação na contemporaneidade recai na tentativa de refletir sobre o processo de empobrecimento da cultura marcada por uma formação meramente técnica, descompromissada com o pensamento, com a autorreflexão, pois a padronização "é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola" (SILVA, 2015, p. 375).

No campo da discussão sobre as reformas educacionais aqui apontadas, notamos o quanto essas reformas estão vinculadas ao aprender a aprender constantemente, processo esse desvinculado do aprender a pensar e a inconformar-se.

Essa parte do artigo foi uma tentativa de olhar para o texto de Adorno – Teoria da Semiformação - buscando refletir sobre o predomínio da razão instrumental escondida sobre a aparente unilateralidade do progresso tecnológico. Desse ponto de vista, a falta de experiência, de formação significa um maior poder da racionalidade instrumental sobre a subjetividade. Procuramos destacar que o declínio da formação na escola está ligado à impossibilidade de se estabelecer uma autorreflexão com o próprio pensamento. O que assegura em Adorno o pensamento autorreflexivo é a autocrítica. Diante disso, pode-se afirmar que a função primeira do pensamento é oferecer resistência ao status quo. Para Adorno (1996), a ciência e a Pedagogia deveriam se deter em uma análise mais pormenorizada sobre os modos como a disciplina, a fetichização da técnica e a instrumentalização do pensar se vinculam umas às outras na semiformação do indivíduo. Ao recuperar o sentido autorreflexivo e crítico da escola, Adorno cobrou da educação o exercício permanente da autorreflexão crítica a ser recuperada em nome dos ideais de emancipação a serem preservados no tempo presente. Daí o caráter imanente da formação, a formação sempre em formação, excluindo-se o perigo de soar como formação continuada (reciclagem, cursos de atualização) que, principalmente por ser instrumental, não se relaciona de



forma alguma com o que se está descrevendo. Podemos afirmar com Adorno (1996) que o processo de formação é a negação constante da deformação, não como possibilidade ou ameaça, mas como realidade e objetividade. Não é por acaso que o movimento de autorreflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência. Em nossa concepção, uma pedagogia da resistência implica trabalhar a formação dos sujeitos em e com as contradições.

Pagni e Silva (2007, p. 256) afirmaram que Adorno postulou que o professor que “estivesse disposto a pensar o próprio ofício deveria compreender as condições sociais e políticas que envolvem a atividade e se empenhar na reflexão sobre seus limites no mundo totalmente administrado”. Nos recortes realizados, procuramos debater que uma aprendizagem pautada somente por competências e habilidades depauperava as possibilidades de crítica e de resistência à racionalidade instrumental, pois:

[...] a escola não pode ser aprisionada pela lógica do mercado e do apostilamento através de um projeto que busca homogeneizar a diferença, as singularidades, os pensamentos e interromper o movimento dialético das relações humanas na construção do conhecimento desumanizando cada vez mais o processo educacional escolarizado (CURY, 2018, p. 99).

Em “Teoria da Semiformação” notamos que uma educação que se resume a formar os indivíduos para a competitividade e para a produtividade, aspectos privilegiados pela Indústria Cultural e pelas necessidades mercadológicas privilegia a instrumentalização do pensamento, “uma formação administrada, que aprisiona a consciência no limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial” (SILVA, 2015, p. 369).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, entendemos que a formação escolar está além de uma dimensão meramente prescritiva que indica conteúdos específicos, formas, métodos e objetivos de aprendizagem supostamente aplicáveis. Assim, é preciso reconhecer que o currículo “expressa também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito” (SILVA, 2015, p. 370). A partir do exposto,



destacamos nesta última seção do texto que o declínio da formação nos moldes postulados por Adorno (1996) está intimamente ligado à impossibilidade de se estabelecer uma autorreflexão com a cultura, com o pensamento. Posto isso, insistimos na autorreflexão, a qual exige um tempo de elaboração do pensamento (e não uma formação aligeirada pautada em mecanismos regulados pelo empresariado educacional). Assim, a autorreflexão em Adorno (1996) passa pela questão da formação cultural (*Bildung*) e não pela produção de competências e habilidades instrumentais. Na “Teoria da Semiformação” lê-se que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à *Bildung* é a autorreflexão crítica sobre a *Halbbildung* em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Não por acaso Adorno afirmou que a formação deve ser cultivada. Por outro lado, a semiformação (semi) forma indivíduos pobres em experiências comunicáveis, portanto, conformados e em conformidade. Formação é confronto, tensão. Semiformação é conformidade. Experiência, formação e autonomia perfazem-se em relações tensas.

A palavra formação, no senso comum, é utilizada para designar um período de instrução escolar ao cabo do qual, via de regra, uma pessoa se forma, ou seja, “ganha uma nova capacitação”. Expressões comuns como “sou formada em matemática”, “formei-me no ano passado”, “qual é a sua formação profissional?” manifestam uma das visões, a de certificação, que podemos atribuir ao termo formação. Em nossa compreensão, formação situa-se no paradigma do não acabado. A formação – compreendida como aprendizagem permanente – afigura-se como um processo próprio dos seres vivos. Ocorre sempre, ainda que de diferentes formas, com diferentes intencionalidades e com diferentes qualidades (ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 76-77).

Na escola, a semiformação fica evidente no saber fragmentado, nas metodologias e didáticas empobrecedoras, no ensino instrumentalizado, nas atividades voltadas para o “aprender a aprender”, no tempo administrado com o objetivo de “formar” mais em menos tempo, no aligeiramento da formação. Diante da amplitude que caracteriza a temática, este artigo buscou desde o início sublinhar que a semiformação presente nas reformas educacionais atuais está ligada ao pensamento instrumental, à ausência do pensamento autorreflexivo e crítico. Com isso, análises e reflexões do pensamento adorniano foram tomadas como possibilidades de tensão, de contradição, de resistência e de formação. Nossa discussão passa pela crítica de



análises superficiais presentes nas propostas formativas contemporâneas onde resistência e inconformismo são maneiras possíveis de manifestação de uma individualidade que só pode ser pensada em sua negatividade, concebeu Adorno (1996). A resistência em Adorno é o resultado depurado da exigência de se manter a tensão perene entre pensamento e realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton RAMOS-DE-OLIVEIRA; Bruno Pucci; Cláudia B. M. Abreu. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, n. 56, p. 388-441, dez. 1996.

ARAUJO, Elaine S.; MOURA, M. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, M. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008, p. 71- 84.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/CONSED/UNDIME/MPB, 2017.

CHAUÍ, Marilena. Contra o discurso competente. In: ROCHA, André (org.). **Escritos de Marilena Chauí**. São Paulo: ed. Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 113-115.

CURY, Carlos R; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, Juciele; NOGUEIRA, Luciana. O político-ideológico na (nova) Base nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das competências e habilidades. In: **Anais do VIII SEAD – O político na análise do discurso: contradição, silenciamento, resistência**. Recife, 12 a 15 set 2017, p. 1-10. Disponível em: <http://www.sead.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DIAS, Isabel . Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MORENO FILHO, José W. N. Cultura do empreendedorismo: modo de vida e microfascismo contemporâneo. **Anais do VI SIEF: Simpósio Internacional em Educação e Filosofia**. Universidade Estadual Paulista/FCT, Presidente Prudente/SP, 2015, p. 651-66.



MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A Base**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.org.br/a-base>. Acesso em: 02 nov. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino J. A crítica da cultura e os desafios da Educação após Auschwitz: uma leitura a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. In: PAGNI, Pedro A.; SILVA, Divino J. (Orgs.). **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 243-271.

PERRENOUD, Filipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed ed., 2000.

RAMOS, M. N. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo, 2003. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r39.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

SILVA, Mônica R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário em disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SILVA, Mônica R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 411-430, maio/ag. 2009.



A PROPOSTA DE VASILI DAVYDOV: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

KELVIN RAFAEL RODRIGUES DE OLIVEIRA¹

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Mestrado em Educação, Presidente Prudente- SP. E-mail: Kelvin_rodrioliver1@hotmail.com

RESUMO

Compreendendo a escola e o ensino como principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância, Davydov (1982) defende que a educação escolar deve influenciar significativamente o desenvolvimento dos alunos, em nível de pensamento teórico. A sistematização didática proposta por Davydov visa que a atividade de ensino do professor propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por conseqüência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos. A presente pesquisa visa compreender alguns fatos envolvidos na teoria desenvolvimental de Davydov e como essa teoria pode influenciar na prática de professores e na aprendizagem significativa dos seus alunos.

Palavras-chave: Davydov. Teoria Desenvolvimental. Teoria Histórico-Cultural. Teórico-Científico. Ensino.

VASILI DAVYDOV'S PROPOSAL: A HISTORICAL-CULTURAL APPROACH TO SCHOOL EDUCATION.

ABSTRACT

Understanding school and teaching as the main means of promoting psychological and sociocultural development since childhood, Davydov (1982) argues that school education should significantly influence student development at the level of theoretical thinking. The didactic systematization proposed by Davydov aims that the teaching activity of the teacher propitiates the acquisition of theoretical-scientific thinking and, consequently, the expansion of students' mental development. This research aims to understand some facts involved in Davydov's developmental theory and how this theory can influence teachers 'practice and their students' meaningful learning.

Keywords: Davydov. Developmental Theory. Historical-Cultural Theory. Theoretical And Scientific. Teaching.

INTRODUÇÃO

A proposta de Davydov foi aplicada por meio de experimentos formativos em escolas russas, com crianças do primeiro ao oitavo ano de escolarização. Tais experimentos tinham por objetivo principal a reelaboração dos programas das disciplinas com base nos princípios da generalização teórica e das relações essenciais



dos conceitos. Buscou-se, assim, a introdução do novo método de ensino, com primazia do conteúdo teórico dos conceitos e análise dos objetos para a revelação da relação essencial, pautado no pensamento dos estudantes um movimento da forma geral e abstrata, para o estudo das particularidades.

Desse modo, nos experimentos os estudantes eram estimulados a descobrir as propriedades por eles mesmos, exigindo-lhes a observação das características essenciais e não-essenciais e a observação atenta das relações intrínsecas entre os objetos. Especificamente em relação à Matemática, a proposição voltara-se à formação dos conceitos teóricos de número real e sua interrelação com a aritmética, álgebra e geometria, que tem como forma geral as relações entre grandezas (DAVÝDOV, 1982).

Uma das principais contribuições de Davydov, desenvolvida em parceria com Elkonin entre os anos de 1960 e 1970, foi a formulação da teoria do ensino desenvolvimental. Tal teoria parte do pressuposto de que a escola deve impulsionar o desenvolvimento mental e subjetivo dos alunos instigando-os a pensar sobre os objetos e questões da realidade de modo dialético. Ou seja, estimula o aluno a captar as mudanças, as contradições, as relações de dependência entre os objetos e suas condições concretas, temporais e históricas. Trata-se de um processo de ensino que busca revelar a origem e o desenvolvimento dos objetos, a fim de proporcionar aos estudantes a apropriação de conceitos genuinamente científicos e o desenvolvimento do pensamento e das capacidades para o sucessivo domínio de um número sempre crescente de novos conhecimentos (DAVÝDOV, 1982).

Compreendendo a escola e o ensino como principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico e sociocultural desde a infância, Davydov (1982) defende que a educação escolar deve influenciar significativamente o desenvolvimento dos alunos, em nível de pensamento teórico. Também indica que a escola deve contribuir para alterações na forma de pensar, analisar e compreender os objetos e suas relações com a realidade, o que deve ocorrer desde os anos iniciais da escolarização.

O psicólogo apresenta, para tanto, as características psicológicas do ensino voltado à formação do pensamento teórico-científico, de modo especial relativo à abstração, à generalização e à formação de conceitos, contrapondo um ensino baseado na lógica tradicional formal, que se sustenta no pensamento empírico e se



efetiva mediante comparações e observação direta dos fenômenos e dos objetos (DAVÝDOV, 1982).

Para Davydov, os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências representam a centralidade da atividade pedagógica, ou seja,

A premissa básica do ensino desenvolvimental é que os métodos de ensino decorrem dos conteúdos escolares. Para organizar o ensino o professor formula um conjunto de tarefas que tem o objetivo de levar o aluno a formar os conceitos que, inter-relacionados em determinada área do conhecimento, compõem uma rede conceitual (FREITAS; ROSA, 2015, p.8).

Ao analisar a teoria de Davydov, Libâneo (2015) enfatiza que a aquisição de conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, compreendidos em sua relação mútua, são dois elementos indissociáveis do ensino e da aprendizagem escolar. O que está em questão, nesse sentido, "é como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem" (LIBÂNEO, 2015, p.15).

Ao expor sua teoria, Davydov (1982) destaca que ela se difere da interpretação empírica, pois a ênfase do ensino e aprendizagem está no todo e se manifesta mediante as correspondentes operações do sujeito. O autor sugere, para tanto, alguns princípios estruturadores das disciplinas escolares, tais como:

- (1) os conceitos não devem ser transmitidos como conhecimento pronto;
- (2) a base do ensino corresponde à ascensão do geral e abstrato para o particular e concreto;
- (3) deve-se buscar a ligação primitiva que determina o conteúdo e a estrutura dos objetos;
- (4) a relação lógica entre os conceitos se faz por meio de modelos especiais que permitem o estudo das propriedades em sua "forma pura";
- (5) privilegia-se inicialmente as operações objetivas para a conexão essencial dos objetos;
- (6) os alunos passam de forma gradual e oportuna das operações objetivas à execução das mesmas no plano mental.



A presente pesquisa visa compreender alguns fatos envolvidos na teoria desenvolvimental de Davydov e como essa teoria pode influenciar na prática de professores e na aprendizagem significativa dos seus alunos.

METODOLOGIA

O presente artigo é pautado em uma metodologia de natureza qualitativa, por meio de análise dos dados levantados. Justifica-se esta opção metodológica pelo motivo que se refere ao fato de que ela permite coletar uma variedade de dados e interligá-los levando em conta as situações em que ocorrem. Além disso, utiliza-se o estudo de revisão, um método que consiste em organizar, esclarecer e resumir obras existentes, apresentando um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as pesquisas já existentes em um campo. As revisões são necessárias, pois por meio delas é possível avançar em relação a estudos já publicados tendo em vista outros tempos e novas pesquisas.

Para Soares e Maciel (2000, p. 4) os estudos de revisão são “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições. Segundo os autores, o estudo de revisão pode ser dividido em cinco etapas: (1) formulação do problema/tema, (2) mapeamento por meio de levantamento bibliográfico, (3) avaliação e síntese, (4) análise e interpretação dos dados e (5) relatório dos resultados.

O papel da escola no desenvolvimento do pensamento teórico

Nos séculos XVIII e XIX, a teoria empírica foi transformada em conteúdo dos manuais e passou a influenciar a educação escolar. Esta passa a contemplar os processos didáticos que levam ao desenvolvimento do pensamento empírico por se limitar à comparação de dados sensoriais concretos, com o objetivo de separar as características gerais de objetos que permitem a sua classificação. Assim, “os estudantes gradualmente são levados às generalizações por meio da observação e o estudo do material concreto dado visualmente e captado sensorialmente” (DAVYDOV, 1988, p. 103).



Para Davydov (1982), estão na base do pensamento teórico: a reflexão, a análise e o experimento mental. Trata-se, pois, de um processo orientado de forma tal que o estudante desenvolva as capacidades mais evoluídas construídas historicamente pelo homem. A apropriação dessas capacidades é condição essencial para a formação do pensamento teórico que opera por meio de conhecimentos produzidos pela ciência, que “se esforça para passar da descrição dos fenômenos ao descobrimento da essência, da conexão interna dos mesmos. Sabe-se que a essência tem um conteúdo diferente dos fenômenos e das propriedades dos objetos diretamente dados” (DAVYDOV, 1988, p. 104).

O conteúdo captado sensorialmente é característico dos conhecimentos cotidianos que, segundo Davydov (1987), têm sua finalidade na vida prática das pessoas, pois é indispensável para afazeres do dia a dia, para as ações rotineiras de trabalho que envolve as habilidades utilitário-empíricas

Ao defender a prioridade aos conhecimentos científicos, Davydov (1982) justifica que eles proporcionam que a criança investigue a essência da gênese das relações gerais, que determinam as particularidades do fenômeno em estudo. Ou seja, o estudante busca a fonte da qual se originam outros conhecimentos de natureza teórica. Admitir o conceito teórico como centro do processo pedagógico, entra-se em choque com algumas pedagogias brasileiras que defendem a prioridade as aplicações cotidianas. Davydov (1988) sugere que a escola contemporânea avalie quais são os conteúdos que proporcionam a apropriação de conceitos que viabilizem a formação, nas crianças, de um pensamento que possibilite o desenvolvimento das capacidades, do conhecimento, das habilidades no âmbito teórico.

Para Davydov (1987), todo o ensino deverá conservar a vinculação entre os conceitos, bem como a sucessão entre eles, porém num processo pedagógico diferente do ensino tradicional. Com o ingresso na escola, a criança deve sentir-se diante de um contexto conceitual de caráter novo e peculiaridade distinta daqueles da experiência pré-escolar. Trata-se de conceitos científicos que, para a sua apropriação requer um procedimento distinto e novo.

A proposta de Davydov (1988) estabelece que sejam dadas às crianças as condições para que efetuem as transformações específicas dos objetos e fenômenos. Em recorrência, as propriedades internas do objeto são modeladas, recriadas se



convertem em conteúdo do conceito. Essas ações, que revelam e constroem a conexão essencial e geral dos objetos, servem de fontes para os conceitos científicos que promovem o desenvolvimento do pensamento teórico.

O Processo de Ascensão do Abstrato para o Concreto

A proposta de Davydov destaca o processo de ascensão do abstrato para o concreto como um caminho para se alcançar o pensamento teórico- científico. Diante disso, a reprodução teórica do concreto real como unidade do diverso se realiza por procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. O concreto aparece como síntese ou resultado e não somente como ponto de partida (DAVYDOV, 1988).

Davydov (1988) considera que o concreto real é dado sensorialmente. A atividade sensorial em formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a integridade do objeto e, a presença de conexões que no processo de conhecimento conduzem a universalidade. Para o autor, a tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir o sistema de conexões internas que geram o concreto dado para expor sua essência. Para reproduzir o concreto é preciso uma abstração inicial o que constitui as propriedades características inerentes dos conteúdos.

De modo simplificado, as propriedades da abstração inicial podem ser assim definidas: conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido. Davydov (1988) considera a abstração inicial como abstração substancial e sua essência é a conexão simples que está na base do concreto, é a fonte na qual se origina todo o desenvolvimento e reflete a relação contemplativa, totalmente determinada do sistema integral. Abstrato e concreto são momentos de desmembração do próprio objeto, da própria realidade e que é refletida na consciência do indivíduo e por isso derivam-se do processo da atividade mental. Davydov (1988) diz que o abstrato aparece como momento da realidade material em permanente mudança.

Davydov, Vygotsky, Leontiev e Elkonin

Davydov (1930-1988) incorporou conceitos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin para formular uma teoria do ensino: a teoria do ensino desenvolvimental. Para ele, a



tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental (DAVYDOV, 1988, p.3). Em sua obra conceitos como cultura, significados, linguagem, relações humanas, interação, mediação, contexto sociocultural, entre outros, ganham ainda mais relevância e implicam em importantes desdobramentos teóricos e práticos para a educação escolar, particularmente para a didática (DAVYDOV, 1982; 1987; 1988).

O ensino desenvolvimental, tal como propôs Davydov, mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. Mas este pesquisador ampliou consideravelmente essa premissa ao aprofundar a caracterização e a compreensão da atividade de aprendizagem com base na teoria da atividade de Leontiev. Seguindo a idéia de seus antecessores de que a atividade dominante em crianças em idade escolar é a aprendizagem escolar, firmou o entendimento de que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e, portanto, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino. Todavia, não se trata da mera transmissão de conteúdos, mas de ensinar aos estudantes as competências e habilidades de aprender por si mesmos. Foi precisamente para contrapor a um ensino baseado na lógica formal que Davydov propôs como tarefa da escola, em todos os seus níveis, a formação do pensamento teórico-científico conforme a lógica dialética. Dentre as várias contribuições da teorização de Davydov são destacadas três.

(1) Davydov oferece uma sólida proposta para o ensino no mundo contemporâneo ao afirmar que o conteúdo da atividade escolar é o conhecimento teórico-científico e as capacidades e habilidades que lhes correspondem. A base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo, dos quais derivam os métodos e a organização do ensino.

(2) A análise do conteúdo consiste em verificar a espinha dorsal de conceitos a partir de um conceito-chave, de tal modo que o professor possa extrair uma estrutura de tarefas de aprendizagem compatíveis com os motivos do aluno.



(3) Fundamentação teórica dos professores no conteúdo da disciplina e também na sua didática.

Assim, Davydov propôs como tarefa da escola, em todos os seus níveis, a formação do pensamento teórico-científico segundo a lógica dialética. A sistematização didática proposta por Davydov visa que a atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por conseqüência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos. Os saberes apresentam um valor em função da formação geral, independentemente de circunstâncias e interesses particulares. A visão total é necessária para encaminhar uma solução para um problema. Quando não enxergamos o todo, podemos atribuir valores exagerados a verdades limitadas, prejudicando a compreensão de uma verdade geral. Essa visão é sempre provisória, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada e esse movimento, que caracteriza a dialética, conduz ao pensamento teórico.

Portanto, o pensamento teórico ou científico para este autor refere-se à capacidade de desenvolver uma relação principal geral que caracteriza um conteúdo e aplicar essa relação para analisar outros problemas específicos deste conteúdo. Esse processo produz um número de abstrações cuja intenção é integrá-las ou sintetizá-las como conceitos. As ações de síntese, análise e abstração revelam e constroem a conexão essencial e geral dos objetos, servem de fonte para as abstrações e generalizações como ponto de partida para a compreensão de conceitos teóricos. Esse processo revela a gênese e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento proporcionando a construção do conceito. Dessa forma, o pensamento teórico se desenvolve por meio da formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento. A essência da diferença entre os currículos atuais e o de Davydov é a introdução, ainda no Ensino Fundamental, à estrutura matemática antes de atividades aritméticas. Ao trabalhar com expressões literais para examinar as relações entre objetos para abstrair suas propriedades particulares, as crianças adquirem um conceito geral de relações quantitativas subjacentes e a habilidade de analisar as propriedades de relações matemáticas.

CONCLUSÃO



O presente artigo tem por finalidade apresentar uma primeira compreensão acerca de estudos relacionados à teoria da atividade que sugere um ensino independente e aprofundado dos conteúdos escolares. Davydov aprofundou estudos sobre desenvolvimento cognitivo, iniciados por Vygotsky, Leontiev e Elkonin, para formular uma teoria do ensino. Para ele, a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os estudantes a orientarem-se de modo independente com informações científicas, ensinando-os a pensar, mediante um ensino que promova o desenvolvimento mental.

O ensino priorizado na escola, segundo Davydov (1982), é de caráter empírico e a generalização dos conhecimentos é realizada observando-se características comuns em objetos ou fenômenos, tornando os conceitos abstratos e desprendidos da sua essência. Para este autor, esta generalização implica no trânsito do concreto e singular para o abstrato e geral, e vice-versa.

O autor destaca que a falta de um princípio teórico único de classificação é compensada por critérios empíricos e que o trabalho do professor se resume a desenvolver nos alunos a arte de identificar similaridades, sendo o resultado esperado obtido por comparação.

Este fato é otimizado porque os livros recomendam representar os problemas propostos de maneira a associá-los com situações cotidianas para a assimilação do conteúdo, o que mostra, em especial quando falamos em Matemática, estarmos fortemente inclinados a diminuir o máximo possível o caráter abstrato desta Ciência. A ideia de se trabalhar desde o início da escolarização com abstrações é desenvolver a capacidade de pensar teoricamente, tendo em vista a apreensão da essência do conhecimento em estudo.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V.V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. **Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo**. 1987.



DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, R. A. M. da M.; ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 613-627, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov? Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. **Anais...** Goiânia: Editora Vieira/UCG, v. 1. p. 1-10, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LIBANEIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 27, p. 5-24, 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P.. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 14, p. 165, 2014.



A RELEVÂNCIA DA VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL E SUA MATERIALIDADE NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP NA PERSPECTIVA DOS DIVERSOS ATORES SOCIAIS

ANDREIA CRISTINA DA SILVA ALMEIDA¹
JULIANA MONTEIRO DOS SANTOS¹
JULIANA LUKASACKI ALMEIDA SILVA¹
EMERSON TAVARES SOUZA¹

¹Centro Universitário Toledo Prudente, Curso de Serviço Social, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: andreiaalmeida_hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso objetivou aferir junto aos trabalhadores da Política de Assistência Social do Município de Presidente Prudente-SP seu conhecimento em relação à efetividade e a implantação da Vigilância Socioassistencial na cidade, e para alcance de tal objetivo, foi aplicada uma pesquisa junto a esses profissionais no sentido de desvelar suas percepções acerca desse tema de tamanha relevância. Para fundamentar essa importância foram abordados os aspectos que caracterizam a função da Vigilância Socioassistencial em seus marcos teóricos e legais, como também seu processo e percurso de implantação no Município, culminando com a análise dos resultados da pesquisa aplicada, que forneceram subsídios suficientes para responder a inquietação de revelar se de fato a Vigilância Socioassistencial em Presidente Prudente-SP está materializada e implantada.

Palavras chave: Vigilância Socioassistencial. Informação. Gestão. Território. Assistência Social.

THE RELEVANCE OF SOCIAL ASSISTANCE SURVEILLANCE AND ITS MATERIALITY IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENT PRUDENTE-SP IN THE PERSPECTIVE OF VARIOUS SOCIAL ACTORS

ABSTRACT

The work to finish the course was aimed at the workers of the Social Policy of Assistance to the of Prudente-SP city their knowledge regarding the effectiveness and implementation of Social Assistance Surveillance in the city, and for the reach of the talent, a research was applied with the professionals do not make sense of their perceptions on the subject of such relevance. In order to substantiate this issue, the aspects characterizing a Social-Social Surveillance function were analyzed, with an analysis of the results of the process and its implementation in the city, culminating in an analysis of the results of applied research, which provide sufficient subsidies to respond to The concern of disclosure of facts of the Socio-Assisted Surveillance in Presidente Prudente-SP is materialized and implemented.

Keywords: Social Security Surveillance. Information. Management. Territory. Social Assistance.



INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 a Assistência Social vem avançando como Política Pública de Proteção Social, inserida no tripé da Seguridade Social brasileira, porém, ainda observa-se uma herança histórica da caridade e da ajuda que ainda ocorre em meio às ações Políticas, infelizmente a ruptura deste padrão, desta forma de pensar até mesmo por parte da própria população, não ocorre de forma imediata, sendo construída dia a dia e de ação em ação.

Através da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) criada em 1993, é dado então o ponta pé inicial para uma Gestão Pública e participativa da Assistência Social, que se fortalece em 2004 através da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), temos assim um Sistema Público participativo, não contributivo e descentralizado – SUAS.

O SUAS estabelece e padroniza a operacionalização e a normatização dos serviços ofertados pela Assistência Social no Brasil. Os serviços socioassistenciais são organizados para a PNAS da seguinte forma: Vigilância Social, Proteção Social e a Defesa de Direitos. É possível afirmar assim que a Vigilância Socioassistencial através do levantamento de informações, de dados fidedignos deve participar ativamente do planejamento, da organização e da execução de ações desenvolvidas pelos serviços, bem como pela gestão, sempre buscando a redução da desigualdade social.

Com base no exposto o presente trabalho busca debater sobre os desafios enfrentados pela Vigilância Socioassistencial no processo da sua implantação no município de Presidente Prudente – SP, bem como apresentar as contribuições que ela pode ofertar na gestão dos serviços ofertados pela Política de Assistência Social. Importante ressaltar que é por meio da Vigilância Socioassistencial que as reais demandas da população são reconhecidas e inseridas na agenda da política pública.

Assim, o presente artigo tem por objetivo elucidar sobre a compreensão dos trabalhadores do SUAS sobre a Vigilância Socioassistencial, assim como reconhecer como ela está organizada e como estes trabalhadores a compreendem e a utilizam em seu cotidiano de atuação nos serviços Socioassistenciais da Política de Assistência Social.

METODOLOGIA



A partir da informação da Secretaria Municipal de Assistência Social, pudemos levantar o universo de 132 trabalhadores do SUAS que atuavam diretamente com a gestão das unidades de serviços, assim como os que atuavam diretamente com famílias e indivíduos que acessavam os serviços Socioassistenciais dos CRAS e CREAS, além do órgão gestor. Esses profissionais são Assistente Sociais, Psicólogos, Coordenadores, Pedagogos e Educadores Sociais.

Por ser um número bastante expressivo de trabalhadores, optamos em enviar o questionário a 50% do universo levantado aos que atuavam nos serviços da Proteção Básica e Especial, o que envolveu as unidades CRAS¹, CREAS² e SAPRU³, totalizando 66 trabalhadores que foram convidados para responderem o questionário da pesquisa, acompanhados dos termos de consentimentos.

A escolha desses trabalhadores também teve como justificativa o motivo de atuarem diretamente com as demandas sociais que se manifestam na vida dos sujeitos que acessam os serviços e que exigem intervenção dos serviços socioassistenciais. Exemplo dessas manifestações são as expressões dos diversos tipos de violências, das formas de vínculos e convívio familiar, das necessidades concretas e materiais da vida cotidiana, dos entraves existentes nas relações comunitárias, dentre outras que são importantes para as tomadas de decisões na gestão dos serviços.

A abordagem desses profissionais para aplicação do questionário da pesquisa se deu em seu espaço sócio ocupacional, os quais foram visitados pela equipe de pesquisadores e autores desse trabalho, os quais propuseram a esses trabalhadores responderem ao questionário proposto, os quais também foram orientados quanto ao anonimato daqueles que respondessem, assim como que a adesão fosse voluntária e espontânea, porém que seria extremamente relevante para aferição do estágio em que se encontrava a implantação ou não da Vigilância Socioassistencial no Município.

Foi proposto que deixaríamos o Questionário para que pudessem responder de acordo com sua disponibilidade, ofertando um prazo de 07 dias para que voltássemos e recolhêssemos os questionários preenchidos, e de igual forma deixamos o documento "Termo de Consentimento", o qual afiançava todos os parâmetros

¹ Centro de Referência de Assistência Social

² Centro de Referência Especializado de Assistência Social

³ Serviço de Acolhimento Provisório à População de Rua.



protecionistas em relação à pesquisa, tanto para o entrevistador como para o entrevistado, garantindo assim a segurança de ambas às partes envolvidas.

Muitos pesquisadores insistem, hoje, na necessidade de se obter o "consentimento esclarecido" do participante, para deixar claro que este deve não apenas concordar em participar do experimento, mas também tomar essa atitude plenamente consciente dos fatos, dos questionamentos que lhe serão feitos, dos motivos da entrevista, dos riscos e dos favorecimentos que os resultados podem ocasionar e da sua liberdade de deixar de ser participante, caso sinta necessidade, por qualquer que seja o motivo (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 69).

A opção pelo Questionário com perguntas fechadas se deu pela objetividade em relação às perguntas que foram formuladas, visto que pleiteamos aferir o nível de conhecimento desses profissionais em relação à Vigilância Socioassistencial, e se em algum momento esses trabalhadores se utilizaram das informações produzidas por essa equipe.

Também se justificou essa opção pela quantidade estimada de entrevistados e o número de questões que procuramos desvelar, sendo esse o instrumental mais indicado para o objetivo que pleiteamos alcançar, e o que mais se ajustou ao perfil e ao cotidiano do público que o mesmo seria aplicado.

O alvo pretendido de 66 trabalhadores, um conjunto de 35 pessoas respondeu ao questionário, ou seja, alcançamos 53,03% do objetivo pretendido, enquanto que 46,97%, que representou 31 pessoas, não se propuseram a responder ao questionário, sendo que a razão predominante para essa negativa se deu por motivos pessoais sob a alegação de não quererem se expor alegando algum temor em relação às respostas que pudessem expressar, mesmo sendo devidamente explicado aos mesmos quanto ao sigilo em relação a sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A priori, é importante destacar que a Vigilância Socioassistencial se constitui como uma das funções da Assistência Social, seguida pela Proteção Social e a Defesa de Direitos, tendo esses três aspectos uma ligação intrínseca e complementar uma da outra, haja vista que para a efetivação da Proteção Social seja necessário à identificação das possíveis desproteções, e isso se dá por meio do levantamento



dessas demandas, papel esse da Vigilância, e uma vez detectada essa necessidade, entra em cena a Defesa de Direitos, ou seja, ratificando essa complementariedade desse tripé.

Nesse sentido, a função da vigilância social estabelecida pela Política de Assistência Social, consiste no vigiar a vulnerabilidade enquanto aspecto social presente no desenrolar da vida social. A atual conjuntura capitalista (desigual, exploradora, devastadora, etc.) leva à exclusão social dos cidadãos, seja por processos de produção e reprodução das desigualdades sociais ou por processos discriminatórios segregacionais. Deste modo, vigiar a vulnerabilidade enquanto aspecto social não é o mesmo que vigiar pessoas vulneráveis. É preciso vigilância sobre as vulnerabilidades que atingem os cidadãos e não vigilância sobre as pessoas, vítimas de uma sociedade desigual e excludente (SILVA, 2012, p. 79).

Do ponto de vista lógico e racional, seria natural que para adoção de qualquer ação no âmbito das Políticas Públicas, especialmente a Política Social, de antemão a qualquer decisão, preliminarmente seria adotada medidas que pudessem gerar informações fidedignas acerca das necessidades reais do Município, do território e dos sujeitos que neles vivem, porém na prática essa racionalidade não se concretiza de maneira habitual, prevalecendo a elaboração de ações fundadas em "achismos" e suposições subjetivas quanto as medidas a serem adotadas e implementadas em todo Município, como se as demandas de um determinado território se estendessem à toda cidade.

Dessa forma, é necessária a produção de conhecimento das demandas de forma articulada com os serviços da Assistência Social que estão no território, como CRAS e CREAS, a fim de se apropriar da estreita relação e conhecimento da realidade local dos usuários e requisitantes da assistência.

A partir destas considerações, buscamos respostas quanto a compreensão dos trabalhadores em relação à Vigilância Socioassistencial em Presidente Prudente-SP, os resultados expressam que 97% a consideram relevante, ou seja, existe a percepção de que a Vigilância pode agregar aspectos importantes aos serviços que estão para além de sua própria produção, especialmente na amplitude de informações em relação ao território e suas particularidades.

A Norma Operacional Básica do SUAS aprovada em 2012 – NOB 2012, em seu artigo 1º afirma a Vigilância Socioassistencial como uma função da política de



assistência social, conjuntamente com a Proteção Social e a Defesa dos Direitos (BRASIL, 2012). Refere-se à produção, sistematização de informações, indicadores e índices territorializados das situações de vulnerabilidade e risco pessoal e social que incidem sobre famílias/pessoas nos diferentes ciclos da vida; vigilância sobre os padrões de serviços de assistência social em especial aqueles que operam na forma de albergues, abrigos, residências, semi-residências, moradias provisórias para os diversos segmentos etários. Portanto, conforme a pesquisa ratificou, 91% dos entrevistados possuem compreensão bastante clara.

Especialmente, a partir do ano de 2017, as ações da Vigilância Socioassistencial se intensificaram, 94% dos trabalhadores que responderam ao questionário, declararam ter conhecimento de sua existência no Município, ou seja, não se trata de uma temática que esteja fora do entendimento dos profissionais que atuam nos serviços ofertados pela Assistência Social, de acordo com as respostas obtidas.

Por outro lado, os resultados também revelaram contradição em relação a essa compreensão, e isso se expressa quando analisamos as respostas as questões: "Já foi orientado quanto aquilo que a Vigilância Socioassistencial pode ofertar em termos de informações?" e "Gostaria de mais informações quanto ao papel da vigilância socioassistencial?", as quais apontaram os seguintes percentuais: "Sim" 74% e 83%, respectivamente.

Considerando ainda os percentuais de 57% que responderam "Sim" a pergunta: "Tem clareza de suas atribuições?", em oposição aos 43% que responderam "Não" e "Muito Pouco", evidencia uma contradição da correta compreensão e entendimento sobre a Vigilância Socioassistencial, e isso se materializa no alto índice de 83% dos profissionais que requisitam mais informações de seu papel e suas atribuições.

Também indagamos os profissionais quanto ao processo de implantação da Vigilância Socioassistencial no Município de Presidente Prudente-SP, as repostas indicam que ainda não existe clareza quanto a esse processo, sendo que 23% dos profissionais consideram "implantada" e 37% consideram "funcionando", outros 37% acreditam que está "sendo implantada", quer dizer, revela-se que ainda não é muito definido o estágio em que a Vigilância Socioassistencial encontra-se, particularmente no entendimento e na visão dos trabalhadores.



Uma das questões cuja resposta chamou a atenção de forma extremamente positiva, especialmente porque ela indagava a seguinte reflexão: "Você considera importante a elaboração de estatísticas e relatórios que tragam um diagnóstico da realidade em seu território quanto as demandas e a oferta de serviço?", e a alternativa "Sim" foi citada por 100% dos profissionais, ou seja, é unânime o conceito da relevância de se produzir informação. Quando o questionário indagou: "A quem compete a elaboração dessas informações segundo sua avaliação?", foram obtidas as seguintes respostas: 14% dos profissionais relatam que compete a "Gestão" e a "Cada Serviço" a elaboração dessas informações e estatísticas, para grande maioria, 86%, entendem que essa competência está intrinsecamente ligada as atribuições da Vigilância Socioassistencial.

Outra questão importante que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa, foi a questão sobre a utilização dos dados para gestão do território que o serviço atua, sendo que 34% fazem uso de informações sobre o território em que atua, e por outro lado a imensa maioria de 66%, compostas por 26% que recorrem "Muito pouco", e de 40% que não se utilizam de tais informações. Isto vem de encontro com as respostas que revelaram como fundamentais o uso da Vigilância Socioassistencial que tem como objeto principal a informação.

Quando questionados: "Você tem um diagnóstico do território no qual seu serviço está inserido?", obviamente que se estabelece uma relação entre o item acima e a resposta apurada, que apontou um percentual de 71% de negativas. Se fizermos um contraste com as respostas obtidas em questões aqui já demonstradas, e as que seguirão adiante, encontraremos uma contradição relevante, pois segundo a devolutiva dos profissionais já tínhamos o seguinte cenário: 94% tem conhecimento da Vigilância Socioassistencial no Município, 74% já foram visitados pela equipe, 86% compreende que compete a Vigilância a elaboração de informações e 74% dizem saber o que a Vigilância pode ofertar aos serviços e a seus profissionais.

Como destacado anteriormente, e com ênfase, especialmente por se tratar de uma questão importantíssima, e que teve uma resposta unânime, ou seja 100% dos profissionais consideraram a informação e as estatísticas sobre o território fundamental, e também como os próprios trabalhadores apontaram, entendem em sua grande maioria, que cabe a Vigilância Socioassistencial essa atribuição, a pergunta



seguinte, e as respostas apurada, acaba contradizendo toda essa conceituação, vejamos, a pergunta foi a seguinte: "Já solicitou alguma informação para vigilância socioassistencial?" Dos trabalhadores pesquisados, 28 deles, que representam 80% do universo total ao qual o questionário foi aplicado, responderam que "Não", ou seja, nunca solicitaram nenhuma informação para Vigilância Socioassistencial.

Essas contradições que a pesquisa revelou reforçam as respostas obtidas por meio da questão aplicada: "Você entende ser necessária uma capacitação em relação às atribuições da Vigilância Socioassistencial e o esclarecimento quanto as suas ações e potencialidades?". O alto índice de 77% que entende ser necessária uma capacitação com relação às atribuições da Vigilância Socioassistencial fundamentam e dá maior clareza quanto a essas contradições que o questionário apontou, revelando a importância de levar a esses profissionais um desvelamento quanto as atribuições e as contribuições que Vigilância pode ofertar para o enfrentamento das demandas e as necessidades impostas pelos usuários da Assistência Social em Presidente Prudente-SP.

É fato ainda afirmarmos que a pesquisa nos revelou que é preciso fortalecer essa relação e troca de saberes que podem possibilitar uma acentuada qualidade na prestação de serviços e na elaboração de proposta que de fato venham ao encontro das reais demandas das famílias e indivíduos que vivem no território e que acessam os serviços da Política de Assistência Social.

Esse conhecimento da realidade territorial é de extrema importância para Vigilância Socioassistencial, e somente se adquire por meio desse relacionamento que o CRAS e o CREAS estabelecem junto à população, até porque, dentro de um mesmo município, as desigualdades sociais se assemelham com as características dessa desigualdade em termos nacionais, reproduzindo dessa forma vulnerabilidades, riscos e demandas completamente opostas dentro de um limite geográfico extremamente reduzido, porém com características igualmente antagônicas.

O território mostra diferenças de densidades quanto às coisas, aos objetos, aos homens, ao movimento das coisas, dos homens, das informações, do dinheiro e também quanto às ações. Tais densidades, vistas como números, não são mais do que indicadores. Elas revelam e escondem, ao mesmo tempo, uma situação e uma história(...) As densidades que se dão olhos encobrem processos evolutivos que as explicam fisicamente aos nossos



melhor do que as cifras com as quais são representadas (SANTOS e SILVEIRA, 2001, p. 260).

Diante desse cenário de inúmeros determinantes que levam a vulnerabilidade e ao risco, esse alinhamento da Vigilância Socioassistencial com os serviços deve ser pensando em conjunto com os trabalhadores do SUAS, afim de estabelecer, em meio a todas essas particularidades, um padrão de coleta de dados que possa ser pactuado entre os serviços, mesmo a principio não sendo uma tarefa fácil, ela é necessária para que haja uma unificação dessa tarefa, pensando sobretudo em minimizar o ônus burocrático para esses trabalhadores que já vivem um cotidiano de sobrecarga por conta da precarização do trabalho vigente.

Os primeiros passos da Vigilância Socioassistencial se dão nesse âmbito desestruturado e informal, ao ponto de se levantar dados e transformá-los em informações relevantes, e não se reconhecer como uma das funções da própria Assistência Social, funcionando de maneira pontual, apenas atendendo solicitações internas para uma ou outra tomada de decisão no âmbito da Gestão Municipal, descaracterizando a relevância e a importância dessa função no contexto da Política de Assistência Social.

Por isso, antes de tudo, essa função no Suas deve prever consequências e impactos diretos na gestão da política de assistência social. Não se trata de um setor ou uma área isolada da gestão, responsável pela produção de informações. É mais do que isso: as informações produzidas necessitam fazer sentido para a gestão, devem servir para proteger melhor, para defender melhor os direitos dos usuários dos serviços, programas e benefícios socioassistenciais. Desta forma criam-se referências para o planejamento, para o conhecimento das famílias, para elaboração de ofertas sintonizadas com as necessidades e demandas detectadas pela vigilância socioassistencial (ARREGUI; KOGA, 2013, p.18).

Porém o essencial é compreender o que a Vigilância Socioassistencial traz em seu DNA, ou seja, a sua razão de ser e existir, seu objeto e alvo de ação, e isso são extremamente importantes ser elucidado, até porque um dos seus desafios é imposto entre os próprios trabalhadores do SUAS, que é tirar a falsa ideia que se disseminou associando a Vigilância a um caráter fiscalizatório, de cunho evasivo e reprobatório das ações e serviços executados pelos trabalhadores, quando na verdade a Vigilância Socioassistencial é uma aliada extremamente importante da Política de Assistência



Social. Construir esta ideia só é possível por meio de um processo constante de debates, capacitações, construções coletivas entre os trabalhadores do SUAS.

CONCLUSÃO

Durante nossas aproximações para aplicação da pesquisa e das análises com relação ao processo que a Vigilância Socioassistencial vem galgando ao longo dos últimos anos no Município, foi possível compreender que a efetivação dessa função da Política de Assistência Social vem se consolidando mais e mais, tomando forma e ganhando corpo à partir do segundo semestre de 2017.

Obviamente que esse percurso teve um início tímido, até pela própria razão de a Vigilância Socioassistencial se tratar de uma temática que estava em estágio embrionário, não só em Presidente Prudente-SP, mas no Brasil como um todo, sendo construída em ritmo lento, e até de certa forma, com uma dose de desorganização e improvisos Brasil afora, pois ainda emergia a clareza sobre suas definições e aplicabilidade.

Enfim, as impressões finais aferidas por essa pesquisa, que pode ser ampliada, não se esgotando nesse trabalho, indicam com clareza que a Vigilância Socioassistencial está gradativamente ocupando seu espaço dentro da Política de Assistência Social, e que vem construindo junto aos trabalhadores não só a sua relevância, mas a importância que cada ator tem nessa construção, reafirmando a cada um que a Vigilância Socioassistencial se inicia em seu espaço sociocupacional, ou seja, cada profissional tem sua importância e responsabilidade nessa efetivação, que ao final, tem muito a contribuir para um ganho substancial de qualidade nos serviços disponibilizados aos usuários da Assistência Social em Presidente Prudente/SP.

REFERÊNCIAS

ARREGUI, C.; KOGA, D. Vigilância socioassistencial: garantia do caráter público na Política de Assistência Social. In: BRASIL, CAPACITA SUAS, **Caderno 3**. Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasília: MDS, 2013

BRASIL, NOB/SUAS. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social**. Brasília: Ministério do desenvolvimento social combate à fome. 2012.



ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

SILVA. T. G. M. **A vigilância social na política de assistência social: análise dos aspectos conceituais e operacionais no âmbito municipal.** 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.



A RELEVÂNCIA DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO¹
EMERSON PEREIRA BRANCO¹
LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE¹
GISELE ADRIANO¹

¹Instituto Federal do Paraná (IFPR), Departamento de Seção Pedagógica, Paranavaí - PR, e-mail: alessandra_g12@hotmail.com

RESUMO

Este estudo aborda a importância para a educação nacional de se ter um Sistema Nacional de Educação (SNE). O objetivo deste estudo foi entender como um SNE, em consonância com o Regime de Colaboração entre os entes federados, poderia contribuir para uma melhor organização da educação e conferir-lhe um padrão nacional, tornando-a mais equitativa. A metodologia constou de revisão bibliográfica. Os resultados apontam que, embora há uma discussão em torno da educação nacional, expressa principalmente pela implantação de Base Nacional Comum Curricular e pela Reforma do Ensino Médio, não há um movimento nesse processo que discuta e planeje a efetivação de um SNE. Concluímos que sem um SNE articulado ao Regime de Colaboração dificilmente haverá uma superação das principais demandas da educação nacional, como por exemplo, sua universalização, a distribuição mais adequada dos recursos financeiros e um padrão mínimo nacional, o que seria mais justo e equitativo.

Palavras-chave: Equidade. Ensino Público. Qualidade.

THE RELEVANCE OF A NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN BRAZIL

ABSTRACT

This study discusses the importance for the national education to have a national education system (SNE). The aim of this study was to understand how a SNE, in accord with the Collaboration Regime among the federated entities, could contribute to a better organization of the education and confer a national standard, making it more equitable. The methodology consisted of a bibliographic review. The results indicate that, although there is a discussion around national education, expressed mainly by the implementation of the Curricular Common National Base and the High School Reform, there is no movement in this process that discusses and plans the execution of a SNE. We conclude that without an SNE articulated with the Collaboration Regime, there will hardly be a overcoming of the main demands of national education, such as its universalization, the more adequate distribution of financial resources and a minimum standard national level, which would be fairer and equitable.

Keywords: Equity. Public Education. Quality.



INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de proporções continentais que apresenta uma grande diversidade étnica, social e cultural em seu território. Se por um lado esse fato compreende uma grande riqueza em termos variedade, por outro, na questão de condição econômica e riquezas financeiras a situação não é tão favorável, de forma que há muitas disparidades entre os estados e, até mesmo, entre os municípios dentro de um estado. A esse respeito, Zander e Tavares afirmam que:

Vivemos numa sociedade em que não há garantia de participação econômica, social, política e cultural para todos. A localização das políticas de atendimento aos direitos sociais no plano da sociedade é a definição dessas políticas no lócus da desigualdade – cada comunidade, grupo, entidade, etc. oferece o atendimento dentro das condições que possui, com maior ou menor grau de universalização e qualidade dependendo dos recursos disponíveis. O papel equalizador das desigualdades exercido pelo Estado tem sido uma conquista política dos setores populares (ZANDER; TAVARES, 2016, p. 99).

Nessa perspectiva, o papel equalizador do Estado citado, deve estar articulado a uma política educacional que objetive a igualdade de condições e de oportunidades para todos. Dessa forma, o Estado, além de concretizar a democratização do ensino, contribuiria de fato para uma formação humana, no sentido de que a sociedade tenha cidadãos mais críticos, emancipados e capacitados para compreender e atuar de forma significativa nos meios em que vivem.

Zander e Tavares (2016) consideram que apesar de haver oferta de ensino de diversos níveis e modalidades no Brasil, o atendimento educacional é ainda muito precário, considerando que, em pleno século XXI, ainda permanecem altos índices de analfabetismo e de evasão escolar, de forma que nem todas as crianças de 4 a 17 anos estão na escola. Além disso, os salários dos profissionais da Educação Básica são baixos e, de forma geral, as condições materiais e físicas das escolas são precárias e insuficientes.

Nesse horizonte, a efetivação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), seria um meio para equalizar a educação em nível nacional. Assim, buscaria a correção das desigualdades no atendimento dos alunos das escolas públicas, a oferta adequada de estrutura de recursos humanos e financeiros, mantendo o princípio da isonomia, visando a igualdade de acesso à escola e equidade no ensino.



Saviani (2017) pondera que o SNE pode ser definido como a unidade de vários elementos reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante. Seria a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados e intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do país.

Convém observar que alguns fatores foram relevantes no sentido de comprometer a qualidade da educação a nível nacional, como por exemplo, a universalização da Educação Básica e a descentralização das responsabilidades financeiras para os municípios, com relação à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não se trata de culpabilizar a universalização do ensino, pelo contrário, ela é fundamental e necessária, contudo, contraditoriamente ela contribuiu para acentuar as demandas do cenário educacional, uma vez que, os recursos destinados à educação não aumentaram na mesma proporção que o número de matrículas e das necessidades das unidades escolares.

Outro fator ainda mais expressivo, que utiliza-se da defesa à universalização, incide sobre a qualidade da educação nacional, trata-se das orientações e compromissos internacionais por meio de projetos, programas, ações, assessorias, consultorias e financiamento, a fim de promover a igualdade social. No entanto, conforme endossa Garcia e Zanardini (2018, p. 220):

[...] compreende-se que estas medidas, longe de significar igualdade social, apenas servem para a perpetuação da hegemonia capitalista, que oferece educação elementar à classe trabalhadora privando-a de níveis mais elevados de ensino, reforçando assim o individualismo e a competição desigual.

De igual modo, a quantidade de professores com formação específica e adequada, em muitas áreas e disciplinas, não são suficientes, de forma que há ainda uma parcela expressiva de professores atuando sem formação pedagógica adequada, além de professores sem a formação mínima exigida, o que também corrobora para a perda da qualidade do ensino. Desse modo,

Com a democratização do acesso e a não ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, a remuneração dos professores caiu a níveis insustentáveis, o



investimento na formação profissional dos professores foi insuficiente, afetando irremediavelmente a qualidade de ensino. Desse modo, a construção da escola pública brasileira é, ainda, processo inacabado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 258).

Considerando que há, no Brasil, mais de 5.500 municípios, apresentando diferentes condições financeiras, é natural que a educação ofertada por esses municípios apresente diferentes padrões de qualidade, face a impossibilidade de todos destinarem, proporcionalmente, o mesmo montante de recursos financeiros para a educação por eles ofertada.

Nessa perspectiva, o objetivo desse estudo foi de investigar e compreender melhor os obstáculos que impedem a efetivação de um SNE no Brasil, e como este poderia, articulado com o Regime de Colaboração, ser capaz de corrigir, ou pelo menos reduzir, essas desigualdades e promover uma educação mais justa, democrática e equitativa.

POR QUE AINDA NÃO HÁ UM SNE NO BRASIL?

Apesar de em diversas ocasiões o Governo brasileiro ter a possibilidade de discutir e efetivar um Sistema Nacional de Educação, por diversos fatores, em nenhuma delas isso de fato ocorreu. Dessa forma, o Brasil ainda não dispõe de um sistema capaz de organizar a educação nacional e conferir-lhe um caráter de equidade e um padrão de qualidade homogêneo para todos seus cidadãos.

De acordo com Saviani (2010), uma das primeiras ocasiões para a efetivação de um SNE ocorreu na década de 1930, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e com a Constituição Federal de 1934. Cabe frisar que a referida Constituição já estabelecia a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação, contudo, a implantação do SNE não se concretizou.

Com a Constituição Federal de 1946, a União reiterou a exigência de fixação das diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, mais uma vez a organização e a implementação do SNE não foram garantidas. Desse modo, manteve-se uma centralidade nos sistemas estaduais, admitindo-se o sistema federal apenas em caráter supletivo. Saviani (2010) afirma que os interesses das escolas particulares, guiando-se



pelo temor do suposto monopólio estatal do ensino, foram preponderantes para a não efetivação de um SNE.

Segundo Saviani (2010), o SNE também poderia ter sido implementado na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, em decorrência da Constituição Federal de 1988. Contudo a organização do SNE não se concretizou devido à interferência governamental, visando não comprometer sua política educacional, ao passo que promovia a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, além de concentrar em seus domínios o controle por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades.

É preciso acentuar que a LDB faz menção sobre a importância da organização da educação em nível nacional por meio do Regime de Colaboração, estabelecendo que:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º **Caberá à União a coordenação da política nacional de educação**, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III – **prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;**

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Entretanto, embora a Lei evidencie o papel da União na coordenação da política nacional e na formação básica comum, não determina a obrigação de se instituir um Sistema Nacional de Educação. No âmbito da Constituição Federal de 1988, está previsto que:

Art. 214. **A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em**



regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Face o exposto, verifica-se que a LDB não está em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal, uma vez que a Carta Magna prevê o Sistema Nacional de Educação, que juntamente como Regime de Colaboração, seria responsável por definir ações para a organização da educação a nível nacional. Nesse horizonte, é lícito evidenciar que:

A criação de um sistema nacional articulado de educação, de forma que o Estado, a sociedade e as diferentes esferas administrativas atuem de maneira organizada, autônoma, permanente, democrática e participativa, tem sido uma das principais pautas dos movimentos organizados de educadores, cujas conquistas têm sido marcadas por avanços e recuos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 318).

Convém ressaltar que no contexto de mais uma reforma da Educação Básica, expressa principalmente pela implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio, estamos diante de uma nova oportunidade para a efetivação de um SNE. No entanto, os encaminhamentos no processo de reforma apresentam indícios de que mais uma vez isso não ocorrerá, uma vez que a discussão sobre um SNE não está em pauta.

A respeito da dificuldade de se implantar um SNE, Saviani (2010) considera que há quatro grupos principais de obstáculos: os **obstáculos econômicos** decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; **obstáculos políticos**, caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; **obstáculos filosófico-ideológicos**, nos quais prevalecem ideias pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; e **obstáculos legais**, materializados na resistência à incorporação da ideia de um sistema nacional na nossa legislação educacional.

Sobre os obstáculos econômicos, Saviani (2017) destaca a histórica ineficiência da União e a destinação suficiente de recursos para se desenvolver uma educação de qualidade. Para o autor, embora a Constituição Federal de 1988 ter vinculado os percentuais das receitas provenientes de impostos, há um desrespeito recorrente



descumprindo-se à norma estabelecida. Além disso, estratégias como nomear receitas sem utilizar a nomenclatura imposto, empregando-se o termo "contribuição", e a instituição da Desvinculação das Receitas da União (DRU), que permitia subtrair 20% das vinculações orçamentárias, corroboraram para que os recursos sejam distribuídos de maneira insuficiente. Com relação aos obstáculos políticos, Santomé destaca a descontinuidade das políticas e complementa que:

É muito elucidativo que, nestas últimas décadas, praticamente a cada troca de governo se considere necessário redigir e implementar novas leis de reforma para o sistema educacional. Isso fica ainda mais evidente à medida que, com as políticas de teor mais economicista, proclama-se a aposta em reorientar o que vínhamos denominando sociedades da informação para sociedades baseadas na economia do conhecimento. A ênfase desse *slogan* está em prestar atenção àquela informação e ao conhecimento capaz de funcionar como matéria-prima para obter maiores benefícios econômicos (SANTOMÉ, 2013, p. 74).

A esse respeito, Cury (2010) considera que a rotatividade administrativa, especialmente a ocasionada pela alternância dos governos, é um grande desafio para a educação nacional. Assim, é preciso estabelecer e zelar pelas metas, evitar a ruptura de políticas educacionais, e defender uma educação como prioridade do Estado, e desviar-se das efêmeras políticas de Governo que mudam constantemente, principalmente, por sofrerem influências externas.

No tocante aos obstáculos filosóficos-ideológicos, Saviani (2017) afirma que a questão principal reside na discordância relativa à mentalidade pedagógica. Nesse horizonte, entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida, e da sociedade com a questão educacional. Isso evidencia que numa sociedade podem-se estruturar diferentes mentalidades pedagógicas, principalmente, ao se considerar as diferentes forças sociais que atuam sobre ela. Como não há um consenso entre estudiosos, e também entre a classe política, acerca da importância da efetivação de um SNE, permanecendo assim os obstáculos filosóficos-ideológicos.

E por último, permanecem também os obstáculos legais, uma vez que os três primeiros se mantêm, isso contribui para a permanência também destes obstáculos. Fato facilmente compreendido, pois, se os interesses econômicos e políticos não estão



alinhados à ideologia da efetivação de um SNE, e não há um consenso sobre ele, dificilmente haverá argumentos suficientes para superação dos obstáculos legais.

Nesse ínterim, conforme ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a implantação de um SNE dependerá especialmente das ações do Executivo Federal, dos governantes dos Estados e Municípios, do Congresso Nacional, e, principalmente, da continuidade da mobilização dos educadores, das entidades científicas, sindicais e outras que atuam na área educacional e estão efetivamente preocupadas em mudar a situação atual da educação brasileira, concebendo um projeto mais amplo e equitativo em todo território nacional.

SNE E REGIME DE COLABORAÇÃO: UMA CORRELAÇÃO FUNDAMENTAL

Para a instituição de um SNE o Regime de Colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm um papel fundamental. Cabe frisar que é por meio do Regime de Colaboração que se deve estabelecer a divisão das responsabilidades para cada ente federado, visando a garantia de uma educação de qualidade e equitativa para toda população brasileira.

Segundo Cury (2010) esse sistema de repartição de atribuições deve estar presente na organização da educação nacional. Entretanto, é necessário um consórcio articulado e compromissado, além de leis e regras claras que fundamentem papel do Regime de Colaboração, sem um regime fiscal que atenda, de fato, ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado, implicando no surgimento dos limites e das dificuldades na oferta da educação com um padrão de qualidade nacional.

Nesse sentido, apesar das proclamações em contrário, parece indissociável a conclusão de que a municipalização do ensino fundamental se configurou como um retrocesso [...]. O panorama que hoje se descortina [...] é aquele em que municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados um ensino remediado e municípios ricos um ensino mais satisfatório. Configura-se dessa forma, um processo de aprofundamento das desigualdades (SAVIANI, 2017, p. 47-48).

Diante de tal situação, é lícito supor que isso se deve à falta de leis complementares que integrem o arcabouço jurídico do Regime de Colaboração, em consonância ao parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal (BRASIL, 1988):



“Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”.

Há de se considerar que é justamente a falta destas leis complementares que impedem o êxito do Regime de Colaboração em proporcionar uma educação equitativa em todo território nacional. De acordo com Martins (2011), a desigualdade financeira entre os estados, e entre os municípios, poderia ser minimizada com a complementação da União para que atingisse a média nacional. Contudo, essa ação é ineficaz devido, principalmente, à inexecução da lei. Para Bordignon (2009, p. 108), “como está situado na Constituição e na LDB, o Regime de Colaboração constitui somente a afirmação de um princípio, que não tem gerado efeitos práticos”.

Assim sendo, a falta de uma ação colaborativa entre os entes federados do Brasil implica na ineficiência do Regime de Colaboração, de modo que o mesmo não atende a sua função principal que é justamente garantir a todos os municípios condições de ofertar uma educação com um mesmo padrão de qualidade, em consonância com os parâmetros normativos, organizacionais e supletivos de um SNE.

Gracindo (2010) assevera que é imprescindível um esforço integrado e colaborativo, com o intuito de se fundar novas bases na relação entre todos os entes. Tal ação garantiria o direito à escola pública unitária para todos. Entretanto, isso ainda não ocorre no cenário atual, permanecendo o fato de os municípios continuam em condições financeiras e orçamentárias totalmente desiguais e, conseqüentemente, oferecem uma educação heterogênea, no que se refere à qualidade.

Portanto, municípios com melhores condições orçamentárias tendem a ofertar uma educação, com mais qualidade do que aqueles que dispõem de menos recursos. Evidencia-se aí a ineficiência da União em sua função normativa, redistributiva e supletiva, que está prevista no artigo 8º da LDB (BRASIL, 1996), com a função de garantir a equidade e uma educação de qualidade nacionalmente.

Dessa maneira, é preciso enfatizar que a legislação acerca do Regime de Colaboração deve ser revista, em busca de uma normatização e regras mais claras, que garantam uma atuação mais eficaz e homogênea da União na educação nacional. Torna-se evidente que o maior desafio é aprimorar o Regime de Colaboração, de modo



que o Brasil avance na oferta de uma educação de qualidade e de justiça social em todos os seus municípios e na consolidação de um SNE.

Quase três décadas de vigência do modelo federativo promulgado em 1988 não foram suficientes para que as regras de repartição de recursos e responsabilidades fossem devidamente regulamentadas. O parágrafo único do seu artigo 23 continua sem o devido detalhamento e **o esperado regime de colaboração entre os entes federados é ainda impreciso e desequilibrado**. Esta situação fica evidente ao analisarmos a distribuição dos recursos destinados à educação pública por entes federados. O último dado disponível (2012) demonstra que a União contribui com 18,2% dos recursos aplicados, participação bastante desproporcional ao seu potencial arrecadatório. Essa fraca participação, que não sofreu variações na última década (em 2000 a União participou com 17,9%), **sobrecarrega os demais entes federados na prestação dos serviços educacionais e reforça os traços desiguais na oferta educacional, ou dizendo de outra forma, favorece a existência de diferentes padrões de qualidade** (ARAÚJO, 2014, p. 61, grifos nossos).

Em síntese, a falta de regulamentação do Regime de Colaboração e a inexistência de um SNE implicam em dois fenômenos prejudiciais ao equilíbrio federativo e à garantia do direito à educação com equidade. Em primeiro lugar, uma clara sobrecarga dos municípios, pois assumiram mais responsabilidades do que previsto na Constituição. Em segundo lugar, uma concorrência entre estados e municípios e uma relação de subordinação da esfera municipal, fruto do padrão de relacionamento político existente em muitas unidades da federação. Em consequência, a Educação ocorre de forma muito desigual nas diversas regiões, estados e municípios do país.

CONCLUSÃO

A inexistência de um SNE no Brasil tem contribuído para a falta de uma melhor organização da educação, reverberando em uma série de dificuldades, como a má distribuição de recursos; a protelação de objetivos e metas importantes; a evasão e o abandono escolar; a improvisação; a fragmentação; a precarização da estrutura física e do trabalho docente; e a ineficiência das políticas educacionais.

Nesse sentido, um SNE teria como propósito principal organizar as ações educacionais com visão global, buscando a unidade nacional na multiplicidade das peculiaridades regionais. Além disso, garantiria um padrão mínimo de qualidade



educacional em todo o País. O Regime de Colaboração seria a forma de operacionalização do SNE, com vistas à promoção desse padrão nacional de qualidade educacional, tornando a educação mais equitativa.

Portanto, a efetivação de um SNE e sua ação conjunta com o Regime de Colaboração buscariam a superação da fragmentação e do isolamento das políticas educacionais. Ademais, conduziriam o país ao fortalecimento do planejamento integrado e colaborativo, propiciando condições para que as políticas educacionais atuem: na gestão democrática e no desenvolvimento social; no direito à formação integral com qualidade; na valorização da diversidade; na qualificação dos profissionais da educação; na educação inclusiva; na superação das descontinuidades das políticas públicas e no planejamento a médio e longo prazos; na distribuição equitativa e suficiente de recursos; na superação das disparidades educacionais, sociais e econômicas entre os municípios; entre outros.

Contudo, a União, apesar de mais de um século de discussões e de diversas oportunidades, não foi capaz de efetivar um SNE e, conseqüentemente, ainda não logrou êxito em ofertar para todos os brasileiros um padrão único de educação. Assim, permanece as diferenças, não apenas no acesso, mas também nas oportunidades de todos os brasileiros, ao invés de uma educação inclusiva e de um ensino público, senão ideal, pelo menos, mais equitativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz. O desafio do regime de colaboração no novo Plano Nacional de Educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 16, p. 59–65, jul./dez. 2014.

BRASIL.. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 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: 28 maio 2017.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto e Livraria Paulo Freire, 2009.



CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: Moderna, 2010.

GARCIA, Rosângela Lourenço; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. As orientações do liberalismo e dos organismos internacionais para as políticas de educação no Brasil: o caso da educação profissional. In: BATISTA, Eraldo Leme; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; SILVA, João Carlos (Orgs). **Estado, sociedade e educação profissional no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 199 - 222.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistema nacional de educação e a escola pública de qualidade para todos. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves (Orgs). **Da CONAE ao PNE 2011 – 2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna: 2010. p. 37-52.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Paulo Sena. **FUNDEB, federalismo e regime de colaboração**. Campinas: Autores Associados, 2011. 326 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Tais Moura. Federalismo e gestão dos sistemas de ensino no Brasil. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Tais Moura (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 97-120.



ACCIONES DE LOS ADULTOS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA ANTE HECHOS DE VIOLENCIA, JUICIO MORAL Y PROPUESTAS

MYRIAM FRACCHIA FIGUEIREDO¹

¹Colaboradora en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) N.403819 –UNAM. E-mail: myrfracchia@gmail.com

RESUMEN

Las acciones de los adultos de una secundaria pública en Cuernavaca, México ante la violencia entre pares, obedecen a un juicio moral heterónomo, que delega su responsabilidad hacia estudiantes y familias, y por tanto su solución. Esto obliga a un grupo mayoritario de estudiantes a cuidarse de no caer en provocaciones por parte del otro grupo minoritario, dispuesto a atacarlos para dirimir sus diferencias, a través de peleas, acoso o robo. La mayoría de los estudiantes ha propuesto actuar ante estos hechos igual que los adultos e incluso más duramente. Sin embargo, otros estudiantes han propuesto el diálogo entre docentes y estudiantes, la empatía, la escucha del otro, fomentar la ayuda mutua y contar con la atención de los adultos. Aunado a la necesidad de impulsar un proceso formativo de los adultos al respecto, estas condiciones favorecerían la transición hacia un juicio moral de cooperación, para restablecer la convivencia.

Palabras clave: Escuela. Docentes y Autoridades Educativas. Estudiantes. Hechos De Violencia. Juicio Moral.

ACTIONS OF ADULTS IN A HIGH SCHOOL IN THE FACE OF VIOLENCE, MORAL JUDGMENT AND PROPOSALS

ABSTRACT

The actions of adults in a public secondary school in Cuernavaca, Mexico in the face of peer violence, are due to a heteronomous moral judgment, which delegates their responsibility to students and families, and therefore their solution. This forces a majority group of students to be careful not to fall into provocations by the other minority group, willing to attack them to settle their differences, through fights, harassment or theft. The majority of students have proposed to act in the same way as adults and even harder. However, other students have proposed dialogue between teachers and students, empathy, listening to each other, fostering mutual help and having the attention of adults. In addition to the need to promote an adult training process in this regard, these conditions would favor the transition to a moral judgment of cooperation, to restore coexistence.

Keywords: School. Teachers and Educational Authorities. Students. Acts of Violence. Moral Judgment.



INTRODUCCIÓN

Los resultados de este avance exploratorio hacen parte de uno más amplio acerca de la convivencia en el entramado de relaciones sociales en una escuela secundaria, asentada en un área muy insegura de Cuernavaca, Morelos, donde impartimos un diplomado con G. Poujol, en 2016. Su finalidad fue dotar a los docentes de instrumentos de investigación y de intervención para conocer más a fondo los hechos de violencia que vivían los estudiantes en diferentes ámbitos de su cotidiano, con énfasis en la escuela, para diseñar, aplicar y evaluar intervenciones que contribuyeran a mejorar el clima escolar (POUJOL; FRACCHIA, 2017).

Este artículo retoma uno de los aspectos que se reveló problemático al respecto y al que considero que la investigación educativa debe atender: las prácticas y el juicio moral heterónomo que ejercen los adultos de la institución escolar ante los hechos violentos que los estudiantes sufren entre pares. ¿Cómo hacer para que los adultos -y estudiantes- puedan pasar de dicho juicio moral heterónomo hacia uno cooperativo, autónomo (PIAGET, 1985) con el fin de transformar la convivencia diaria?

Después de explicitar el abordaje teórico-metodológico, abordaremos las características de las acciones de los adultos (docentes y autoridades educativas) hacia los estudiantes ante los hechos de violencia entre pares y su correspondiente juicio moral, así como las propuestas estudiantiles para enfrentarlos, con el fin de transformar la convivencia diaria.

Creemos que el aporte que constituyen tanto la perspectiva del estudio como los hallazgos, permiten sugerir investigaciones e intervenciones socioeducativas y psicopedagógicas que involucren a todo el entramado socioeducativo comprometido así como la necesidad de aportar conocimiento e insumos para fortalecer y sensibilizar a los adultos que participan en la institución escolar en torno a las características específicas de la convivencia, su papel y responsabilidad en la misma debido a que muchas de las formas de violencia en los espacios cotidianos, entre ellos la escuela, son inéditas y a veces, con efectos imprevisibles en los cuerpos, desde por lo menos el inicio de este siglo, dada la naturaleza del proceso creciente de violencia en el país.

ABORDAJE TEÓRICO- METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



Consideramos la violencia como una dimensión constitutiva del orden social en cuanto supone un instrumento en el ejercicio de la instauración y la permanencia de un dominio (KLOSTER; FRACCHIA,2017) y como tal, expresa una capacidad de enfrentamiento entre distintos grupos sociales, cuyas mediaciones o soportes materiales son los cuerpos y las cosas (MARÍN, 1995), en vista de la construcción de una territorialidad social.

Esta concepción de la relación entre poder y violencia (p.15), resulta fértil en el estudio de "los procesos de 'socialización' con sus resultantes en el campo de la individuación" (p.19), que presupone una relación inseparable entre psicogénesis y sociogénesis, es decir, entre las estructuras psicológicas individuales y las estructuras sociales: desde la relación entre dos individuos "hasta la totalidad constituida por el conjunto" (PIAGET, 1975, p. 173), que "produce nuevos caracteres que transforman al individuo en su estructura mental." (PIAGET, 1975, p. 161). En esas relaciones en que los individuos "se modifican, se forman y transforman constantemente", cada uno ocupa una posición y desarrolla funciones que se hallan en interrelación con las de los demás individuos, dentro de un "entramado" o "red de interdependencias" (ELIAS, 1988, p. 12). Desde esta perspectiva genética, el observable central de una relación social es la acción. En su investigación sobre *El criterio moral en el niño* (PIAGET, 1985), Piaget analiza la correspondencia entre acción o práctica y la representación de la misma (o conciencia), distinguiendo fases del juicio moral: un primer estadio en donde el sujeto no se distingue del medio social y no tiene conciencia acerca de la acción propia ni la de los otros; un segundo estadio, en que el individuo adquiere conciencia de sí mismo y del otro, pero desde su dependencia de los adultos, llámense autoridad, leyes, instituciones, que dictan su comportamiento como el que "debe de ser", aparejada a una noción de justicia retributiva, que justifica el castigo (sanción expiatoria) para quien no obedece o no sigue las normas de comportamiento estipuladas, sin considerar la proporción entre castigo y la "falta" cometida: es la fase egocéntrica, caracterizada por la heteronomía. Marín (2005) considera que este estadio del juicio moral es coincidente de manera predominante con el estadio social actual: "el dominio del capitalismo y de una teoría del dominio capitalista- debía asentarse en la perdurabilidad de este segundo estadio en la construcción del juicio moral" (MARÍN, 2005, p. 20).



El tercer y cuarto estadios del juicio moral, los de la cooperación, inician, según Piaget, cuando el sujeto empieza a descentrarse, a cuestionar el sistema normativo que conoce y obedece; está en condiciones de preguntarse acerca de su pertinencia y de empezar a diferenciarse del mismo e incluso, es capaz de pensar en alternativas al mismo; descubre la fuerza de la acción y del pensamiento colectivos, surge la posibilidad de cooperación, de solidaridad entre iguales. Estas fases traen aparejadas la noción de una justicia distributiva, en busca de la igualdad e incluso de equidad, por lo que ante una "falta" a la cooperación se aplica o una sanción "por reciprocidad", que guarda relación entre lo sucedido y la reparación, tomando en cuenta las condiciones que han permitido dicha falta, así como la intencionalidad de los individuos o se recurre a diálogo, al acuerdo mutuo como el instrumento de resolución de los conflictos, ya no a una sanción. Es decir, tanto en el ámbito social como en el psicológico hay estadios y procesos de ruptura en el pasaje de uno a otro.

En la fase de la investigación en la escuela objeto de estudio, acerca de las características de las formas de convivencia, elaboramos una entrevista con el fin de captar el entramado de los diversos ámbitos cotidianos del estudiante, con énfasis en la escuela. De los 32 maestros participantes en el diplomado, 20 aplicaron este instrumento a su grupo de estudiantes, los vaciaron en bases de datos que hemos diseñado, en el formato de Excel, mismas que las transformé en una sola base en el programa SPSS, para la descripción y análisis de los datos. La mitad de las entrevistas se aplicaron en el turno matutino y la otra mitad, en el turno vespertino, en los tres grados, a un total de 429 estudiantes, que aproximadamente representó a la mitad del total de los que asistían entonces a dicha escuela.

Las respuestas obtenidas, en primera instancia, fueron sistematizadas en sesiones de consejos técnicos entre los docentes del mismo grado, de los dos turnos, y posteriormente compartidas a todo el equipo docente y a las autoridades educativas; al mismo tiempo, han sido insumos claves para el diseño conjunto de las intervenciones que durante el mencionado diplomado, los docentes aplicaron a sus grupos para enfrentar algunos de los obstáculos hallados, sobre todo en las aulas (POUJOL; FRACCHIA, 2017).

Las relaciones entre pares y entre adultos y estudiantes y su respectivo juicio moral



La gran mayoría de los estudiantes entrevistados tenía entonces entre 13 y 15 años, aún si el rango de edad era entre 11 y 17 años; 51% eran hombres, 43% mujeres y 6% no se definió.

Brevemente haremos mención de los hechos de violencia en los ámbitos de las colonias donde residían y en sus familias para profundizar en los que ocurren en la escuela. En sus colonias, los hechos de violencia señalados por el 88% de los estudiantes, en orden de mayor a menor intensidad, han sido: peleas y golpes; robos y asaltos; asesinato; violaciones; secuestros y levantones; maltrato; drogadicción y "problemas de violencia en general".

En sus familias, el 43% de los estudiantes ha señalado el predominio de las agresiones verbales y físicas, entre adultos y hacia los hijos y también han hecho referencia a hechos más graves que alguno de sus miembros ha sufrido: asesinato, violación y secuestro, intentos de asesinatos o de violación.

En la escuela, el ámbito escolar fue observado desde dos espacios: el del recinto (que incluyó el lugar de entrada y salida de la escuela) y el del aula. Los hechos de violencia registrados entre pares tanto en el recinto (76%) como en el de las aulas (73%), han sido, de mayor a menor orden de intensidad, las peleas, el acoso y el robo. En el recinto, han predominado las peleas a golpes con violencia verbal y en las aulas, el acoso, seguido de las peleas y finalmente, del robo. Las peleas y golpes, siendo cuantitativamente predominantes, son los que más energía han demandado a docentes y autoridades educativas y sin embargo, ha sido el que menos les ha afectado a los estudiantes, en su opinión. En cambio, el que más les ha afectado ha sido el menor desde la perspectiva cuantitativa: el robo (de dinero, comida, materiales), seguido por el acoso, que son hechos menos visibles que las peleas y por tanto, los menos atendidos por los adultos de la institución escolar. El acoso se ha realizado entre varios hacia aquellos pares con determinadas características físicas y psicológicas, incluidas sus preferencias sexuales; han sido discriminados, han recurrido a la ofensa, la burla, el insulto, los apodos, el escondite de las mochilas.

Hay que aclarar que ningún(a) estudiante ha señalado de manera directa hechos de violencia de los adultos hacia ellos ni viceversa, ante la pregunta acerca de qué violencias habrían recibido en la escuela; sin embargo, ante la pregunta de qué han hecho los adultos ante esas formas de violencia señaladas por ellos, se



desprenden algunos de los tipos de acciones que los adultos realizan ante la llamada "violencia entre pares." Alrededor de dos tercios de los estudiantes ha señalado que los docentes y las diversas autoridades educativas han intervenido ante estos hechos; en segundo lugar, un cuarto de los estudiantes ha sostenido que estos adultos "no han hecho nada" y los menos, incluso han negado que existan los hechos de violencia.

Cuando analizamos las formas de intervención de los adultos, encontramos que la gran mayoría han sido diferentes tipos de sanciones aunadas a la inacción, siendo estas formas de actuar, desde nuestra perspectiva teórica, una forma adicional de violencia que se sobrepone a la realizada entre pares.

En primer lugar (Ver Tabla 1), respecto a las formas de sanciones infligidas por los adultos ante los hechos de violencia entre pares, alrededor de dos tercios son de tipo expiatorio, y como tal, tienen correspondencia con un juicio moral heterónomo, propio del estadio egocéntrico, que requiere de un castigo sin relación con la falta ni con las intencionalidades de los autores involucrados y que hace innecesaria una investigación sobre estos hechos violentos. Expresa una responsabilidad objetiva, basada en un concepto de justicia retributiva (PIAGET, 1985). Al respecto, hemos identificado una concatenación de responsabilidades delegadas por los adultos que, al final de cuentas, acaban todas recayendo sobre los estudiantes: cuando los hechos violentos no lo resuelven en aula, los docentes acuden a las diversas autoridades escolares y éstas a su vez, a los padres de familia, a través de reportes, citatorios o el "acompañamiento" obligado de los padres a asistir con sus hijos hasta por tres días en sus aulas. Finalmente, hay intervenciones que asumen solamente las autoridades educativas como la "expulsión"; "cambio de turno o de grupo y suspensión" del estudiante y la realización de la "vigilancia," que incluye a docentes y a policías.

Tabla 1: Tipo de sanciones de los adultos a estudiantes responsables de hechos violentos entre pares, según los estudiantes. Mayo de 2016

TIPO DE SANCIONES DE LOS ADULTOS	EN EL RECINTO		EN EL AULA	
	Estudiantes	Porcentaje	Estudiantes	Porcentaje
EXPIATORIAS: Sanciones y castigos, expulsión, suspensión, cambio de turno, de grupo, reporte, citatorio y	189	68%	145	65%



acompañamiento de los padres				
DE RECIPROCIDAD: Diálogo o regaño a estudiantes, vigilancia	91	32%	79	35%
TOTAL	280	100%	224	100%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Sin embargo, alrededor de un tercio de las sanciones aplicadas por los adultos de la institución escolar hacia los estudiantes que han realizado algún hecho de violencia podrían ser consideradas "sanciones por reciprocidad", que caracterizan un estadio hacia la cooperación (PIAGET,1985) como son el "diálogo o regaño" en que los docentes escuchan a los estudiantes, asumiendo una responsabilidad subjetiva, con base en una concepción de justicia distributiva.

Los diferentes tipos de intervenciones adultas escolares ante los hechos violentos entre pares: ¿han sido las mismas para todo tipo de hecho violento escolar? No, en cuanto ante las peleas y golpes ha predominado la aplicación de sanciones en general o más específicamente, reporte, citatorio y acompañamiento de los padres, seguido por la inacción de autoridades y docentes: "no hacen nada."

En cambio, esta inacción es la que ha predominado en los hechos de acoso y de robo, que son los que más afectan a los estudiantes. En segundo lugar, para el acoso, ha prevalecido el "diálogo o regaño" hacia los estudiantes o a la aplicación de reporte, citatorio y acompañamiento y para el robo, las demás sanciones: reporte, citatorio y acompañamiento.

Es llamativo que, ante cada tipo de hechos, un alto porcentaje de los docentes no ha actuado, sobre todo para el acoso y el robo:

nunca han hecho nada, desafortunadamente nada, solo hacen algo cuando ya ven que algún alumno se está muriendo; nada, porque si no va al baño, se pone en el celular o a platicar con otros maestros; No hizo nada porque nadie dice nada; Nada, nunca se enteran (Estudiantes entrevistados, 2016).

Las inacciones de los docentes reflejan el más alto grado de heteronomía y desinterés hacia el otro. Una gran parte de los hechos violentos en la escuela ha sucedido por ausencia u omisión de los adultos- docentes y autoridades- en un espacio escolar en donde la responsabilidad de los hechos violentos es atribuida a la familia y



en particular a los estudiantes, mismos que, cuando ha habido una intervención, ha sido coercitiva predominantemente.

El juicio moral de los estudiantes ante los hechos de violencia escolar y sus propuestas

Los 32 docentes participantes en el diplomado y dos tercios de los estudiantes respondieron a la pregunta: ¿tú que hubieras hecho ante los hechos de violencia en tu aula? Mientras que los docentes han reiterado lo que realizan ante dichos hechos, el 53% de los estudiantes también ha sugerido realizar las mismas acciones que los adultos de la institución escolar, lo que muestra la internalización del sistema normativo escolar, predominantemente coercitivo; no sólo, la proporción de estudiantes respecto a los docentes, ha sido mayor en sugerir la expulsión de sus compañeros (los niños deberían ser castigados con la expulsión para meterles miedo; deberían ser castigadas horriblemente, pero con esta corrupción, las apoyan), y en la necesidad de incrementar la vigilancia y la seguridad (más vigilancia o mantener a los agresores fuera de la escuela; debería de haber más seguridad (policía, seguridad privada). Así, en la gran mayoría de los estudiantes entrevistados pesa el mismo juicio moral heterónomo que acepta las formas de enfrentar cada hecho como estipulado por los adultos (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Propuestas de docentes y estudiantes para enfrentar hechos violentos en aula. Mayo de 2016

PROPUESTAS		DOCENTES	ESTUDIANTES
SANCIONES EXPIATORIAS	Reporte, Citatorio, Acompañamiento	45%	30%
	Sanciones	17%	13%
	Expulsión/Suspensión	3%	13%
SANCIONES RECIPROCIDAD	POR Vigilancia	2%	15%
	Diálogo	33%	29%
TOTAL		100%	100%

Fuente: Elaboración propia, 2018

Sin embargo, entre los estudiantes que han adelantado propuestas no esbozadas por los adultos, están aquellos que no solamente pugnan por una moral heterónoma sino que de manera preocupante, abiertamente defienden la agresión como modo de dirimir las diferencias sugiriendo:



[...] hacerle (al compañero) lo mismo (que el maestro) pero peor; yo hubiera hecho lo mismo, llamado a la policía y hablado con sus padres; mandarlos golpear; pelear más; romperle la cara al otro; traerlas y pegarles; pienso en suicidio (Estudiantes entrevistados, 2016).

A su vez, una minoría de estudiantes no realizó propuestas ya que sostuvieron, con una visión fatalista ante la violencia: "no hay nada que hacer", o, como no han sido víctimas directas de ningún hecho de violencia, su visión heterónoma se corresponde a la de los adultos que no intervienen y hacen caso omiso a lo que sucede, como estrategia o forma de sobrevivir a la situación de violencia, que en los estudiantes conlleva a que se encuentren en alerta permanente, ante un ambiente amenazador donde solo quedan las propias fuerzas para defenderse: "ha habido muchas peleas pero no son problemas míos, así que me da igual"; "nada, no es mi asunto". De hecho, en el juicio moral heterónimo está ausente una conciencia acerca de la dimensión social de la violencia, hay una concepción inmanente de la misma, como si ésta fuera un factor presente e inevitable de la vida social, que afecta a nivel personal o familiar sólo si se es víctima directa de ella.

Sin embargo, a pesar de ser minoritario, existe también otro grupo de estudiantes que ha sugerido ante los hechos de violencia que reconocen, anteponer el diálogo entre docentes y estudiantes como prioridad, estableciendo condiciones que favorecerían la transición hacia un comportamiento cooperativo:

[...] pues, que hablen y dejen hablar a los alumnos, no solo regañarlos sino tratar de saber por qué lo hicieron; es necesario que tomen otras medidas, que nos crean y que nos brinden más su apoyo; es necesario tomar otras medidas y hablar con los niños que sufren violencia (Estudiantes entrevistados, 2016).

Algunos estudiantes además han realizado propuestas que no fueron esbozadas por los adultos: "reponer lo robado" y adoptar estrategias para disminuir la indefensión existente: "alejarme"; "hay que estar precavidos y además estar conscientes de las causas y consecuencias de lo que hacemos, así como favorecer comportamientos propios entre iguales", que es la ley de la verdadera cooperación (Piaget, 1985): "ayudar a mis compañeros"; "llevarme mejor con mis amigos"; "poder ayudar en no generar más problema."



Son más los estudiantes que además han sugerido como prioridad, que los docentes pongan atención a los estudiantes para evitar los hechos de violencia y que los resuelvan:

[...] los profesores a veces no hacen nada y quisiera que nos pusieran más atención y que hubiera actividades dentro de la escuela para prevenir y evitar violencia; hay niños que sufren pero los maestros no se dan cuenta; pues joder, que los maestros tengan más cuidado porque la mayoría pasa cuando salen al baño o cosas así; que si los profesores pusieran más atención y que en las clases no estén con el celular, se darían cuenta ; que ya le paren y que se pongan hacer su trabajo y que en verdad entreguen el corazón (Estudiantes entrevistados, 2016).

Con claridad, tenemos dos grupos de estudiantes con juicios morales contrapuestos en donde reforzar en trabajos conjuntos a aquel que pugna por una moral de cooperación, aún minoritaria, aunado a una labor de acompañamiento y de formación a docentes y autoridades educativas al respecto, podría reducir con creces la indefensión social, humanizando las relaciones sociales. Lo que contribuiría a resquebrajar el estado de heteronomía imperante y obtener otro clima de convivencia.

CONCLUSIONES

En el marco más amplio de una investigación acerca de las características de la convivencia en una escuela secundaria en Cuernavaca, en este artículo he retomado uno de los aspectos que se reveló problemático al respecto y al que considero que la investigación educativa necesita atender: las prácticas y el juicio moral heterónimo que ejercen los adultos de la institución escolar ante los hechos violentos que los estudiantes sufren entre pares. ¿Cómo hacer para que los adultos -y estudiantes- puedan pasar de dicho juicio moral heterónimo hacia uno cooperativo, autónomo (PIAGET, 1985) con el fin de transformar la convivencia diaria?

Hemos expuesto las dos formas de actuación de los adultos ante los hechos de violencia entre pares, desde los mismos estudiantes, que corresponden al juicio moral heterónimo: la aplicación acrítica del sistema normativo de la escuela o la ausencia o falta de reacción ante aquellos hechos que más afectan a los estudiantes. Ambas prácticas tienen como efecto involuntario, la reafirmación y consolidación de dicho tipo de juicio moral fundado en una concepción de justicia retributiva basado en el



castigo a la desobediencia del sistema normativo establecido, lo que, a su vez, no favorece que los adultos asuman la responsabilidad de lo que sucede en la escuela, sino que a que la deleguen a los propios estudiantes y a sus familias.

A su vez, esto conlleva en dejar que entre pares resuelvan como puedan las situaciones latentes o explícitas de violencia, obligándolos a estar en un estado de alerta permanente para no caer en provocaciones o para no ser involucrados en éstas.

Así, el sistema normativo crea y mantiene una territorialidad social que permite el ejercicio y mantenimiento de una heteronomía impune y despótica que produce y reproduce de forma ampliada un proceso de desigualdad social entre individuos, relacionado a cómo participan en el proceso de la génesis normativa. Unos "armados para la agresión" y otros "desarmados para la agresión" (MARÍN, 2005, p.20).

No es de extrañar que otro de los hallazgos de esta investigación haya sido constatar que un grupo mayoritario de estudiantes, ha optado por la estrategia de diferir lo más posible el enfrentamiento con otro grupo minoritario, dispuesto a atacar para dirimir sus diferencias, a través de peleas, acoso o robo.

Entre los estudiantes que difieren la confrontación se encuentran también, aún si minoritariamente, los que proponen enfrentar los hechos de violencia, anteponiendo un verdadero diálogo entre docentes y estudiantes, la empatía y la escucha del otro además de plantear la exigencia que los adultos les pongan atención para prevenir dichos hechos de violencia y cuando los hay, que los resuelvan y fomentar la ayuda mutua. Es decir, estableciendo condiciones que favorecerían la transición de un juicio moral heterónimo hacia un juicio moral de cooperación. Futuras investigaciones deberían indagar los procesos sociales que cada uno de estos grupos de estudiantes expresan y profundizar en los estilos de relación que los adultos de sus ámbitos cotidianos tienen hacia ellos, con el fin también de elaborar y aplicar estrategias socioeducativas y psicopedagógicas diferenciadas y simultáneas más allá del aula y que debería involucrar al conjunto de los adultos de la escuela. Estos, a su vez, podrían ser sujetos de un proceso formativo que los fortalezcan en torno a la prevención de situaciones violentas, para asumir la centralidad de su papel y de su responsabilidad ante las mismas que, en muchos casos, revisten formas inéditas, dada las características del contexto de violencia a alta escala que azota a México. Esto requiere así mismo, una mayor disposición de la escuela a la interacción con otros



servicios socioeducativos del territorio para enfrentar la compleja realidad que la rebasa.

REFERENCIAS

ELIAS, N. **La sociedad de los individuos**. Boloña: Il Mulino, 1990.

FORTE, G.; PÉREZ, V. (Comps.). **El cuerpo, territorio del poder**. Buenos Aires: P.I.Ca.So., 2010.

KLOSTER, K.; FRACCHIA, M. El costo humano en la construcción de los dominios territoriales: In: KLOSTER, K. (Org.) **Conflictividad y violencias en América Latina** Ciudad de México: UACM, 2017. p. 229-264.

MARÍN, J. C. Prólogo. Pensar en voz alta. EN MULERAS, E. **Conocimiento y sociedad** Buenos Aires: Ed. P.I.Ca.So., 2005. p.13-25.

MARÍN, J.C. **Conversaciones sobre el poder**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1995.

MULERAS, E. "¿Meritocracia o equidad? Concepciones de justicia social en fracciones trabajadoras de Argentina del siglo veintiuno". **Revista sociohistórica**, La Plata, Argentina, v. 43, n. 076, mar./ago., p. 1-24, 2019.

PIAGET, J. **El criterio moral en el niño**. México: Ed. Roca, 1985.

POUJOL, G.; FRACCHIA, M. Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos. **Revista Polisemia**, Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, n. 22, p.91-105, 2017.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIREITO DE TODOS A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

DENISE PENNA QUINTANILHA¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, FACLEPP – Faculdade de Artes Ciências Letras e Educação. E-mail: denisequintanilha@unoeste.br

RESUMO

Este artigo traz um relato de experiência vivido num projeto de extensão do curso de Pedagogia da UNOESTE, numa escola pública de Presidente Prudente e busca refletir sobre a importância de se garantir o direito à alfabetização e letramento a todos os estudantes que passam pela escola básica e as formas de lidarmos com o fracasso escolar envolvido nesse processo. Teve por objetivo geral refletir sobre as causas do desempenho inadequado de alunos no processo de alfabetização e letramento. A discussão sobre temas tão importantes como fracasso escolar, importância da expectativa do professor sobre o aluno, alfabetização e progressão continuada, coloca a pesquisa acadêmica no centro de decisões fundamentais a serem tomadas diretamente na escola e em dúvidas que estão longe de serem solucionadas.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Fundamental. Escola Inclusiva. Educação de qualidade. Fracasso escolar.

LITERACY AND LETTERING: THE RIGHT OF ALL TO QUALITY EDUCATION

ABSTRACT

This article reports on the experience of an extension project of the UNOESTE Pedagogy course, in a public school of Presidente Prudente, and seeks to reflect on the importance of guaranteeing the right to literacy and literacy for all students who go to elementary school. the ways we deal with the school failure involved in this process. Its general objective was to reflect on the causes of students' poor performance in the process of literacy and literacy. The discussion of such important topics as school failure, the importance of the teacher's expectation of the student, literacy, and continued progression places academic research at the center of fundamental decisions to be made directly at school and in questions that are far from being resolved.

Keywords: Literacy. Elementary School. Inclusive School. Quality education. School failure.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz um relato de experiência vivido num projeto de extensão do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, numa escola pública de Presidente Prudente e busca refletir sobre a importância de se garantir o direito à



alfabetização e letramento a todos os estudantes que passam pela escola básica e as formas de lidarmos com o fracasso escolar envolvido nesse processo.

Quando pensamos em fracasso escolar, precisamos rever a perspectiva histórica do que chamamos de "fracasso". Maria Helena Souza Patto dedicou muito de suas pesquisas a esse assunto, apontando que a questão do fracasso sempre esteve ligada a preconceitos e estereótipos.

No final da década de 50, começo da década de 60, encontramos a "teoria da carência cultural". Dessa forma, a culpa pelo fracasso escolar era da família e do ambiente em que o aluno se encontrava. "Essas crianças eram deficientes porque suas famílias eram deficientes, porque seus ambientes familiares eram deficientes" (PATTO, 1985, p. 36).

Deslocava-se assim a culpa pelo fracasso para o próprio aluno, sua família ou sua origem social. No Brasil, ainda hoje encontramos na fala dos professores, a justificativa de que a criança não aprende porque a família não ajuda ou não tem escolaridade suficiente para ajudar. "Assim, a expressão "deficiência cultural" (tão carregado negativamente) foi substituído por "diferença cultural". Agora a criança pobre não é considerada carente ou deficiente mas "diferente" da criança de classe média e alta" (PATTO, 1985, p.37). Neste contexto, torna-se imprescindível falarmos sobre a relação professor – aluno, peça fundamental no envolvimento, motivação e resiliência do aluno com dificuldade.

Pesquisas sobre representação social, feitas por Rosenthal e Jacobson (1983) apontam que a visão que o professor tem quanto ao desempenho de seu aluno influência diretamente em sua própria ação, gerando uma resposta do aluno condizente ao desenvolvimento esperado. Com base nisto, Barros nos diz:

A predição pode influenciar direta ou indiretamente: predizendo a um aluno o insucesso, pode provocar nele fenômenos psicológicos desfavoráveis (ação direta), ou então o professor está convencido de que o aluno é medíocre, comportando-se de modo a que o prognóstico se confirme (ação indireta) (BARROS, 1992, p. 37).

O que Rosenthal, Jacobson e Barros nos mostram é que a visão que o professor tem de seu aluno influência no seu desejo de maior ou menor sucesso, o que acaba por interferir diretamente no resultado obtido por esse aluno. Dessa forma,



preconceitos e visões pré-estabelecidas sobre o aluno podem influenciar e dificultar sua motivação e desempenho, contribuindo diretamente com o fracasso escolar.

Esse estudo optou por uma análise de abordagem qualitativa. Nesse sentido a opção metodológica foi o Relato de Experiência dos participantes do projeto de extensão "Alfabetização e Letramento: Direito de Todos", desenvolvido por duas professoras universitárias e três acadêmicas do curso de Pedagogia numa escola pública dos anos finais do ensino fundamental. E teve como objetivo geral refletir sobre as causas do desempenho inadequado de alunos no processo de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

O projeto de Extensão "Alfabetização e Letramento: Direito de todos", realizado na EE Fernando Costa em Presidente Prudente, surgiu da necessidade da própria escola ao detectar vários alunos com baixo desempenho escolar, causado diretamente pelo baixo grau de alfabetização ou proficiência leitora desses alunos. A Problematização inicial trazida pela escola foi a existência de dez alunos analfabetos ou com sérias dificuldades no processo de alfabetização e que se encontravam matriculados nos anos finais do ensino fundamental, da EE Fernando Costa, todos com mais de 12 anos.

O primeiro encontro foi uma conversa entre a equipe da universidade e os alunos selecionados. Pudemos notar que algumas respostas mostravam uma grande desmotivação por parte dos alunos.

Fico bravo quando: me mandam para a escola
Meu divertimento favorito é: nada
Coisas que gosto na escola: aula vaga
Coisas que não gosto na escola: tudo

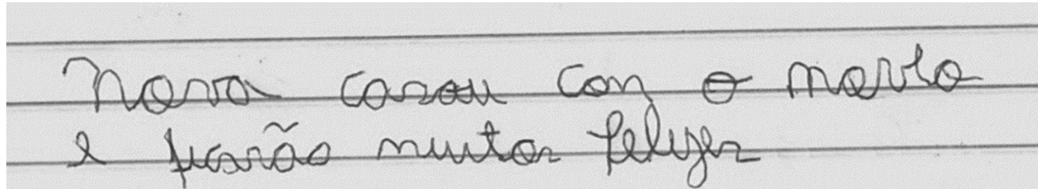
Quanto aos problemas de alfabetização, foram encontrados:

- a) Falta de domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

Dois alunos não dominavam o sistema alfabético de escrita e só eram capazes de formar frases usando o professor como escriba.

b) Troca de letras ou uso inadequado de sons.

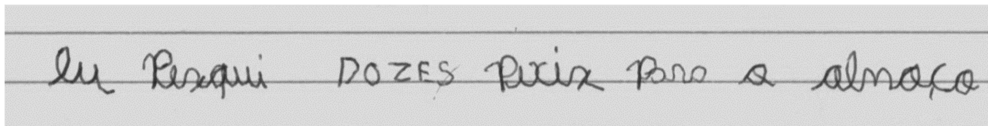
Figura 1: Escrita de um aluno do 9º ano



* A noiva casou com o noivo e ficaram muito felizes.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

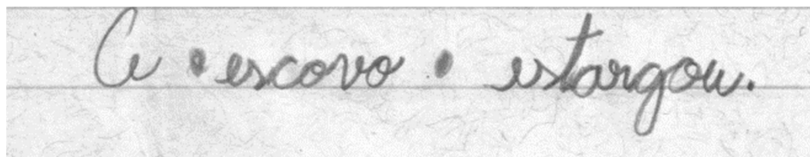
Figura 2: Escrita de um aluno do 9º ano



* Eu pesquei doze peixes para o almoço.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 3: Escrita de uma aluna do 6º ano



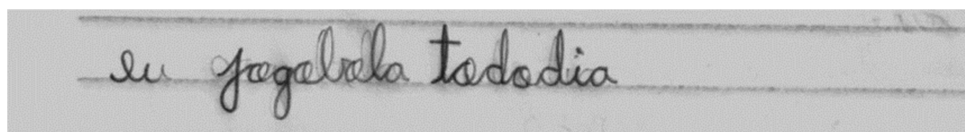
* A escova estragou

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

c) Hipossegmentação

Caracteriza-se pela junção excessiva das palavras

Figura 4: Escrita de uma aluna de 7º ano



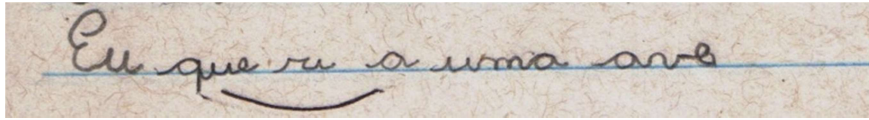
* Eu jogo bola todo dia

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

d) Hipersegmentação

Caracteriza-se pela separação excessiva das palavras

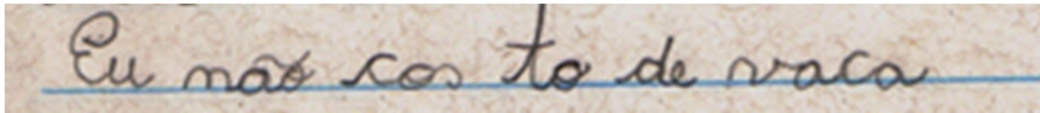
Figura 5: Escrita de um aluno de 6º ano



* Eu queria uma ave

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 6: Escrita de uma aluna do 6º ano



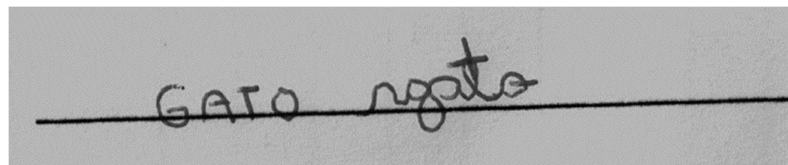
* Eu não gosto de vaca

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

e) Um aluno do 8º ano, não fazia a transcrição letra de forma/letra cursiva

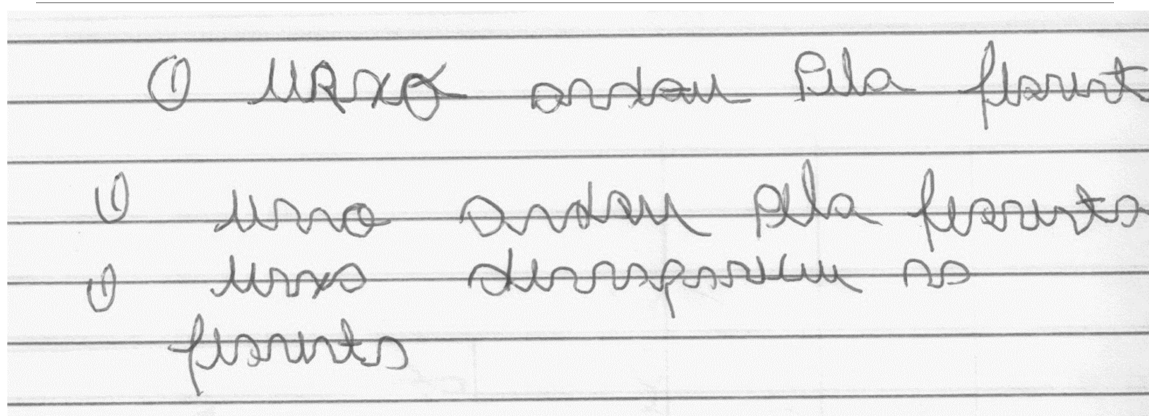
O aluno só conseguia escrever com letra bastão, não dominando os traços da letra cursiva manuscrita.

Figura 7: Escrita de um aluno do 8º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 8: Escrita de um aluno do 8º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

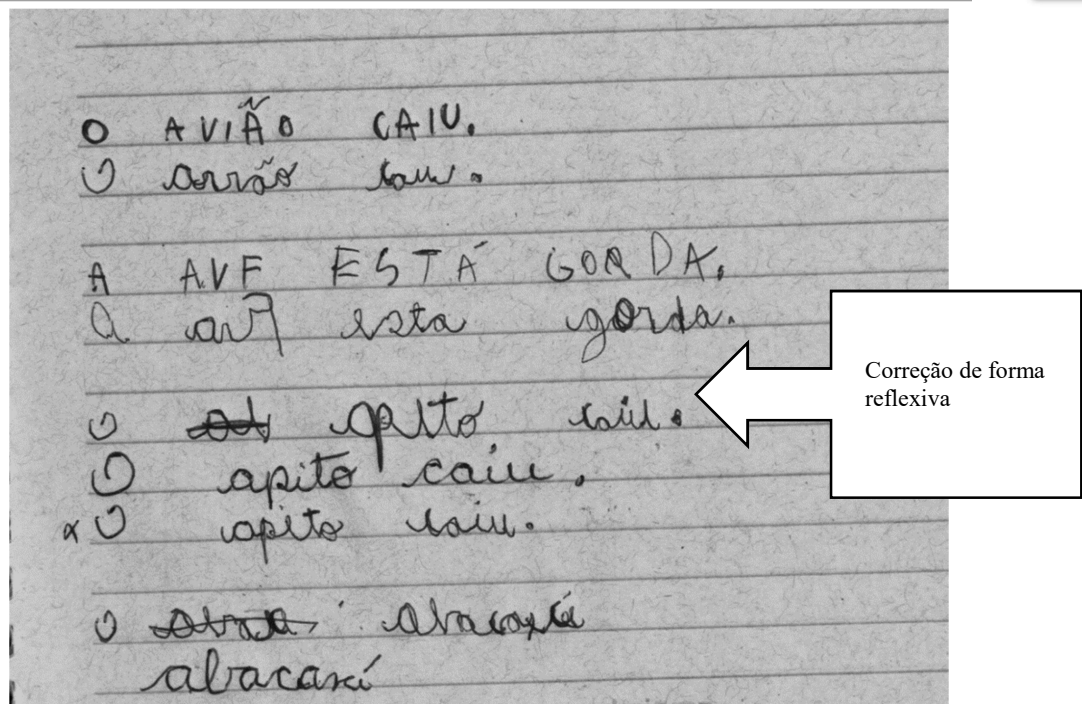
Na primeira semana fizemos quatro encontros e nas demais apenas dois. Com o intuito de não expor a dificuldade de cada um, iniciamos o trabalho de forma coletiva, seguido de atendimento individual das dificuldades.

Começamos pela análise fonológica das vogais e a cópia das palavras da lousa. Ao escrever as palavras na lousa, já foi feita a análise do número de sílabas, primeira e última letra, passagem da letra a de forma para a cursiva, etc.

A partir daí, a análise fonológica das letras era feita de maneira coletiva na lousa, e em seguida cada aluno escrevia suas próprias frases, sendo atendido individualmente em suas necessidades pelas professoras.

Podemos notar na Figura 9, que o erro não era apagado na reescrita. Ao detectarmos o erro, era feita a análise junto com o aluno, a escrita da forma correta pela professora e a reescrita da forma correta pelo aluno. O erro não era apagado para que o aluno pudesse comparar a forma errada com a correta, auxiliando assim a sua análise reflexiva.

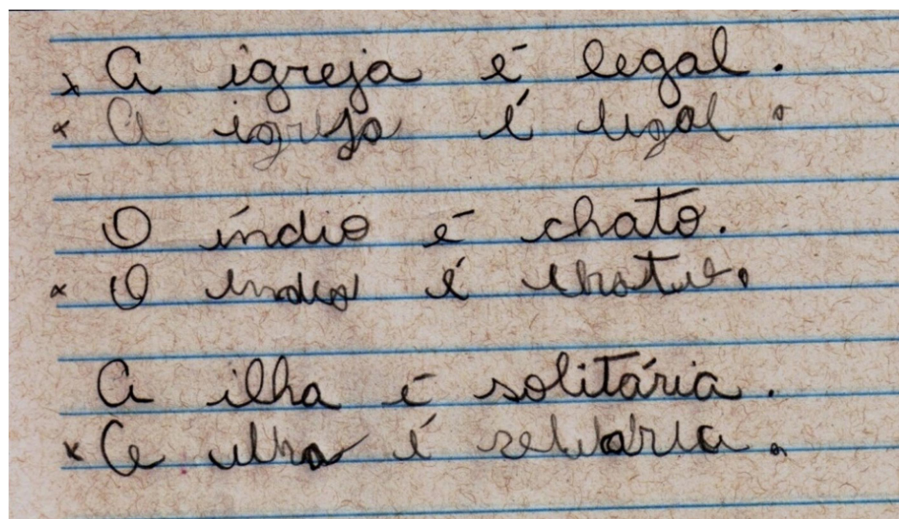
Figura 9: Frases formadas por um aluno do 8º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Os alunos que não conseguiam escrever, iniciaram usando uma professora como escriba, como podemos observar na Figura 10.

Figura 10: Frases formadas por um aluno do 9º ano

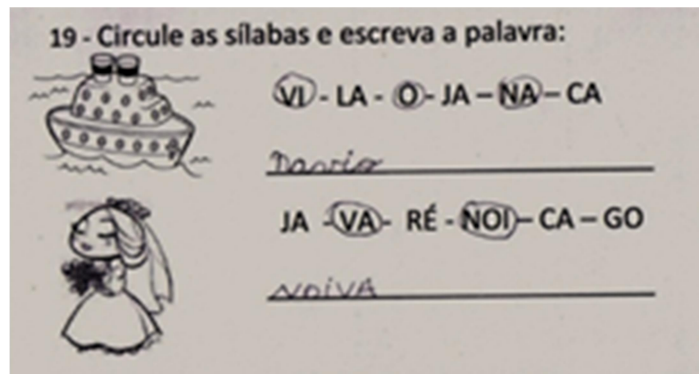


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Além da análise fonológica das letras, também foram usados exercícios de reconhecimento e organização de sílabas, (Figura 11) sempre seguido de frases feitas

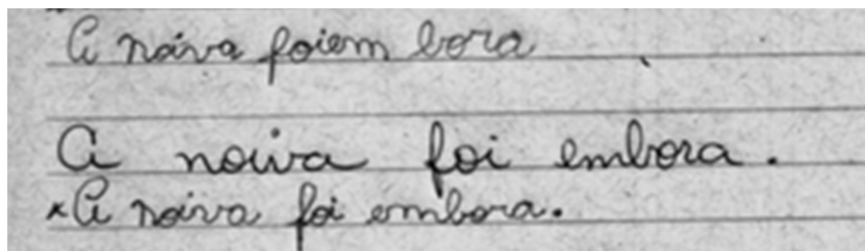
pelo aluno (Figura 12). Aos poucos, os alunos foram ganhando confiança e participando ativamente dos encontros.

Figura 11: Exemplo de exercício de reconhecimento e organização de sílabas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 12: Exemplo de frases com correção reflexiva

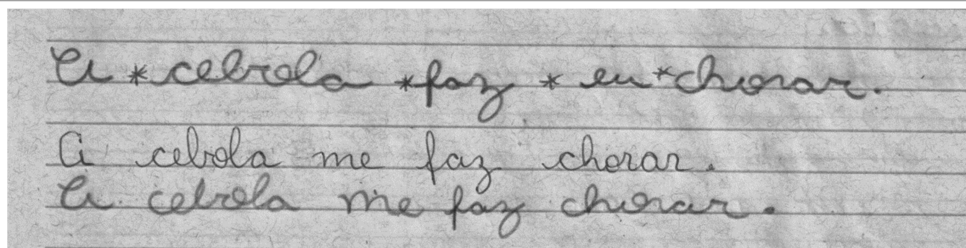


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Cada dificuldade era analisada junto ao aluno, escrita de maneira correta e escrita novamente por ele, comparando a correção com a primeira escrita. E, Cada aluno recebia atendimento individual para correção, trabalhando assim suas dificuldades.

Outro recurso utilizado foi a indicação de separação das palavras com pontos coloridos, com correção também da estrutura gramatical (Figura 13).

Figura 13: Exercício de separação de palavras



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Também trabalhamos com leitura de história, reorganização de texto, reescrita de texto e atividades lúdicas como palavras cruzadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho realizado apresentou resultados rápidos e eficazes. Os professores relataram a melhora dos alunos na participação em aula tanto na aprendizagem como no comportamento.

Um aluno abandonou o projeto por vontade própria, sendo impossível convencê-lo do contrário. Os outros, mostraram significativa melhora em sua autoestima. Rapidamente tornaram-se mais confiantes e participativos. Alguns, mesmo já tendo sanado seu problema, pediram para permanecer no projeto até o final.

O aluno do nono ano que não dominava o sistema alfabético de escrita, em junho começou a escrever palavras sozinho e em setembro lia e escrevia frases. Mesmo com alguma dificuldade, sentia-se confiante de que em pouco tempo estaria lendo e escrevendo normalmente. Quanto ao método utilizado, adotamos a linha de atendimento individual das necessidades do aluno.

Foram feitas a análise fonológica das letras, organização das famílias silábicas, escrita e reescrita de frases, reflexão sobre o erro e tudo o que foi preciso para atender a dificuldade de cada aluno individualmente. Acreditamos que, principalmente o mais importante foi a valorização de cada aluno, o aumento da autoestima e o desenvolvimento da confiança de que eram pessoas dignas de respeito e capazes de vencer suas dificuldades.

Como apontamos no início, a expectativa das professoras sobre esses alunos, impactou diretamente em seu desempenho. Elogios por cada conquista, palavras de



estímulo e a certeza de que conseguiríamos, resultou no êxito do projeto. Não nos cabe aqui julgar o histórico de cada aluno e a atitude dos profissionais envolvidos em seu percurso escolar, mas algumas inquietações nos acompanham. A progressão continuada realmente tem sido feita de maneira eficiente? As classes de recuperação intensiva, previstas em lei para o aluno que não se apropriar das competências e habilidades previstas para o Ciclo de Alfabetização realmente existem e estão cumprindo seu papel? Um ano a mais em cada ciclo é suficiente?

Magda Soares ao discutir a mudança e até mesmo a ausência dos métodos de alfabetização aponta para o perigo de se aprovar um aluno que ainda não esteja alfabetizado, ou ao menos alfabético.

Antes a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão. Agora e talvez isso seja mais grave, a criança chega à 4ª série analfabeta. [...] Agora, ela chega à 8ª série, pensa que tem um nível de Ensino Fundamental e não tem. Na minha opinião, os alunos, os pais desses alunos e a sociedade estão sendo desrespeitados. Estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão (SOARES, 2003. p. 19).

CONCLUSÕES

O projeto foi importantíssimo para a formação dos acadêmicos participantes, pois foi um mergulho na prática da alfabetização e no atendimento de problemas reais. Para a escola, não foi o fim de todos os problemas de alfabetização de seus alunos, mas contribuiu para que, pelo menos estes nove alunos pudessem acompanhar com mais confiança as atividades escolares, relacionando-se melhor com a turma e com os demais professores.

Para a Universidade, foi a oportunidade de contribuir significativamente com a sociedade, unindo seu trabalho à escola, numa harmonia entre ensino, pesquisa e extensão. Para a educação, a discussão sobre temas tão importantes como fracasso escolar, importância da expectativa do professor sobre o aluno, alfabetização e progressão continuada coloca a pesquisa acadêmica no centro de decisões fundamentais a serem tomadas diretamente na escola e em dúvidas que estão longe de serem solucionadas.



Não estamos nos posicionando contra ou a favor da progressão continuada, mas claramente enxergamos neste projeto que jovens estão avançando nos estudos ainda analfabetos, alunos estão sendo “deixados de lado” por não conseguirem acompanhar a turma e o mais grave, pessoas estão se enxergando como incapazes, sem receber o atendimento necessário para seu desenvolvimento emocional e intelectual e sem alcançar a educação de qualidade a que tem direito.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. H. O, **Professores e alunos pigmalhões**. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.
- PATTO, M. H. S. Criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. In: **Revendo a Proposta de Alfabetização**. São Paulo: Se/Cenp; 1985.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (Org). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, reimpressão 1983, p. 258-295.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 73, de 29-12-2014**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52. jul./ago. 2003.



ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARA A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

MARIA CECÍLIA FONÇATTI¹
ANDRESSA FLORCENA GAMA DA COSTA²

¹Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP), Presidente Prudente – SP. E-mail: mcmaria18@hotmail.com

²Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL), Três Lagoas - MS.

RESUMO

O artigo trata da política curricular nacional proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e seu objetivo é compreender como se deu a contribuição dos professores na fase de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi levado em conta o conceito de ciclo de políticas de Stephen Ball para análise das interações discursivas na formulação do documento, focando nos momentos em que os professores puderam participar e nas críticas apresentadas sobre tal processo. A metodologia constou de análise de pesquisas que retratam a forma de elaboração da política e de documentos do MEC. Observou-se que os professores foram convocados a participar de forma consultiva, exercendo uma participação regulada no sentido apenas legitimar a produção do currículo elaborado pelos experts, mantendo-os sem efetivo poder de decisão, desvalorizando seus saberes profissionais. Concluiu-se que, para que possam, de fato, se sentirem colaboradores, devem estar no centro das discussões e da elaboração dos currículos.

Palavras-chave: Política Curricular. Reformas Educativas. Base Nacional Comum Curricular. Ciclo de Políticas.

ANALYSIS OF TEACHERS' CONTRIBUTION TO THE ELABORATION OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

ABSTRACT

This article talks about a national curricular policy proposed by the Ministério da Educação (MEC) and aim to understand how teachers contributed to the elaboration of the National Common Curricular Base (BNCC). Stephen Ball's concept of the policy cycle were considered in the analysis of the discursive interactions that occurred in the formulation of the document, focusing on the moments that teachers could participate and in the criticisms presented about the process. An analysis of researches that picture the policy elaboration and documents presented by MEC was made. The results shows that the teachers were invited to participate in a consultative manner, exercising a regulated participation only to legitimize the curriculum elaborated by the experts, keeping them without effective decision-making power, devaluing their professional knowledge. It was concluded that teachers would feel like they contribute if they were put in the center of the discussion and elaboration of the curricula.



Keywords: Curricular Policy. Educational Reforms. National Common Curricular Base. Policy Cycle.

INTRODUÇÃO

A proposição de uma Política Curricular Nacional para Educação Básica está fundamentada e assegurada na Constituição Federal brasileira, no artigo 210, quando estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Assim o debate sobre a necessidade de fixar e revisar as diretrizes curriculares foi retomado, sobretudo, com a promulgação da lei nº 13.005/ 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual se determina como meta a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Além do ponto de vista político da questão de centralizar as decisões e minimizar a oportunidade de participação, existe uma consequência perversa do ponto de vista pedagógico, pois, em geral os saberes classificados como disciplinares e curriculares situam-se numa posição de exterioridade em relação ao corpo docente, quer dizer, são produzidos e sistematizados por especialistas ou pesquisadores, e os professores não dominam o processo de produção e validação, assumindo, a princípio, a posição de receptores desse conhecimento.

Isso não difere da forma como tem sido elaborada e implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em uma reunião promovida pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em Brasília, antes das discussões acerca da base se iniciarem, Alves (2014, p.1478) expõe que o representante da Fundação Lemann disse não ser difícil “[...] pensar uma BNC porque basta que ela seja “clara e objetiva” para que os professores a cumpram”. Evidencia-se, assim, a conduta de associar o papel do professor ao de executor de situações elaboradas por especialistas, o que é corroborado pelo fato de ter sido criada uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, cuja finalidade era “[...] produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega



ao Conselho Nacional de Educação - CNE [...]". Tal comissão foi composta por 116 membros indicados pelo Conselho Nacional de Secretários (CONSED) e pela Undime, como determinado pela Portaria supracitada, dentre os quais estavam

[...] professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação" (BRASIL, 2015).

Triches e Aranda (2018, s.p.) afirmam que "ao atribuir a esses dois órgãos a função da criação da BNCC, é possível compreender quais as vozes que foram ouvidas e quais interesses foram atendidos no processo de elaboração do documento da BNCC", uma vez que os sujeitos que representam o CONSED e a Undime, são em sua maioria, os mesmos integrantes da Fundação Lemann (TRICHES; ARANDA, 2018, s.p.). O desdobramento dessa configuração repercute em projeto de educação voltado à formação profissional aligeirada reduzindo o ensino à noções básicas nas áreas de conhecimentos específicos destituindo a possibilidade de formação ampla e desenvolvimento pleno aos estudantes das escolas públicas.

Diante disso, esse artigo tem como finalidade compreender como se deu a contribuição dos professores para a elaboração da BNCC. A produção de conhecimento acumulada a despeito da etapa de formulação da BNCC envolve, em sua maioria, até a etapa de elaboração da BNCC para educação infantil e Ensino Fundamental na qual a forma de participação docente foi reduzida e controversa. Ademais têm-se a possibilidade de aprofundar o debate trazendo a finalização do processo de formulação, o contexto da elaboração do texto e a necessária retrospectiva desse processo para encaminhamentos ao contexto da prática, momento em que as escolas e redes de ensino se articulam para interpretar o documento.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi qualitativa com estudo de abordagem documental e bibliográfico recorrendo a pesquisas, documentos e legislações que retratam a fase de formulação do referido texto da política curricular. Conforme Gil (1991, p. 48), "a



pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” enquanto que a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 1991, p. 51) tais como os documentos e legislações aqui analisados.

Assim, primeiramente é apresentado o ciclo de políticas proposto inicialmente por Stephen Ball, sobretudo a fase denominada de Formulação. Em seguida, apresentam-se as etapas de formulação da BNCC com base nas informações organizadas por Triches e Aranda (2018) e aquelas divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC); assim como as críticas feitas a esse processo, principalmente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Currículo (ANPED; ABdC, 2015) e por Carvalho e Lourenço (2018).

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PARA A FORMULAÇÃO DA BNCC

Uma das formas de analisar uma política é recorrendo à abordagem dos ciclos de política que de modo geral compreendem que uma política “no plano ideal” apresenta as seguintes fases: “construção da agenda, formulação de políticas, implementação de políticas e avaliação de políticas” (VIANA, 1996, p. 6).

Na perspectiva de análise aqui adotada, as fases do ciclo de políticas que correspondem à formulação e implementação não se resumem à prescrição e cumprimento respectivamente, logo, para Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) o contexto de produção do texto da política pode ser investigado tendo como base os seguintes questionamentos: Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto? Como eles foram atingidos? Com base nestes questionamentos será debatida a forma de participação dos professores no processo de elaboração da BNCC ressaltando que as reformas curriculares devem repensar o modo como ela ocorre, de maneira a contemplar a realidade das escolas e os projetos, em curso, de sociedade e de educação nos quais os professores acreditam.

Etapas de formulação da BNCC e as críticas feitas a elas



Os fatos aqui relatados sobre as versões da BNCC e os momentos de discussões (debates e seminários) têm como base as informações organizadas por Triches e Aranda (2018), as que foram divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) em páginas da internet, bem como as que se encontram em documentos oficiais.

A primeira versão foi elaborada pela Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular e disponibilizada para consulta pública em 16 de setembro de 2015. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE, 2015, s.p), defendeu que essa discussão envolvesse “[...] os agentes educativos diversos, sobretudo das instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica”. De fato, do dia 2 de dezembro de 2015, denominado o Dia Nacional da Base, até 15 de dezembro do mesmo ano ocorreram as discussões sobre este documento preliminar nas escolas de todo o país que foram efetivadas através do portal on-line do MEC. Segundo o próprio MEC, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições, quando analisamos as relações parte/todo, apesar do portal registrar 45.049 escolas participantes, o censo de 2016 revela que o País conta com 186,1 mil escolas de Educação Básica, ou seja, somente um quarto das escolas acessou o portal e registrou participação Conforme (TRICHES; ARANDA, 2018). De 16 de setembro de 2015 até 15 de março de 2016 ocorreram as análises dessas contribuições, tendo sido este o primeiro ciclo de debates.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. Ocorreram, então, seminários estaduais de junho a agosto do mesmo ano que visavam reunir “[...] professores em efetivo exercício do magistério, representantes de movimentos estudantis do Ensino Médio, profissionais vinculados à educação básica e demais interessados” (SÃO PAULO, 2016) para que houvesse propostas de modificações ao texto. Carvalho e Lourenço (2018), ao relatarem o contexto das contribuições realizadas pelos professores de Serra/ES, afirmam que além de ocorrerem no seu horário de trabalho, não foi aberto espaço para debate. No contexto investigado pelos autores, aproximadamente 40% dos professores “[...] apesar de presentes não se pronunciaram oralmente ou por escrito [...]” (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p.249). O CNE (BRASIL, 2017b, p.37) expõe que nessas audiências “o documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes [...]”



concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado”, não colocando em debate o sentido do que foi proposto (ANPED; ABdC, 2015). Sendo assim, “[...] continuou sendo uma forma tênue de participação” (BRASIL, 2017b, p.37) que provocou uma falsa sensação de obra coletiva (ANPED; ABdC, 2015). Cada seminário gerou um relatório que foi consolidado em um relatório final pelo CONSED e pela Undime e encaminhado ao Comitê Gestor do MEC, encerrando-se as discussões da segunda versão.

A terceira versão começou a ser elaborada em agosto de 2016 e foi entregue para o CNE em 6 de abril de 2017, tendo como foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que as discussões para a reforma do Ensino Médio não haviam sido encerradas. No Parecer CNE/CP nº15 de 2017, as conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar e Malvina Tania Tuttman justificam seus votos contrários ao documento com base na exclusão da etapa do Ensino Médio, pois afirmam que isso representou uma ruptura da educação básica (BRASIL, 2017b). A formulação desta versão não contou com a participação dos professores, pois “[...] o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”” (BRASIL, 2017b, p.34), o que, segundo Mariuzzo e Morales (2018), compromete a legitimidade do documento.

Entre os meses de julho e setembro de 2017, houve um ciclo de audiências públicas que ocorreram nas cinco regiões do Brasil. Elas contaram “[...] com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão do tema [...]” (BRASIL, 2017b, p.34). Alguns dos pontos que mais se repetiram nas audiências foram: a falta de democracia no processo de construção da BNCC e a participação de empresas na construção do documento (NOVA ESCOLA, 2018).

Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, sendo instituída em 22 de dezembro de 2017 através da Resolução CNE/CP nº2 e, somente no ano seguinte, em 2 de abril de 2018, foi entregue a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio. Isso causou uma sensação de que a educação básica não está efetivamente articulada no projeto proposto e que, portanto, poderia ser tratada em partes. Houve um outro processo de audiências públicas que teve “[...] caráter



exclusivamente consultivo [...]” (BRASIL, 2018) para colocar a BNCC em debate. Tais audiências ocorreram no período de maio a setembro de 2018, sendo que em cada mês ocorreu em uma região do país. Estiveram presentes “[...] órgãos, entidades, associações e especialistas ligados à educação, convidados pelo CNE, além do público geral interessado” (BRASIL, 2018), como, por exemplo, a Confederação Israelita do Brasil (Conib) e a Sociedade Brasileira de Computação, que compareceram para defender demandas específicas dos temas que apoiam (NOVA ESCOLA, 2018). No dia 02 de agosto do mesmo ano, foi feito mais um Dia Nacional da Base, quando as escolas puderam discutir sobre essa última versão e preencheram um formulário online com sugestões de melhorias ao documento. Por fim, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou a BNCC para o Ensino Médio.

Análise do processo de formulação da BNCC

O processo que permeou a elaboração do texto da BNCC de 2015 a 2018 envolveu diferentes agentes com poder de participação e decisão muito superior quando comparado ao corpo docente que atua nas escolas. Vale mencionar algumas mudanças significativas, nesse período de formulação da BNCC, no país, como o impeachment da presidente Dilma Roussef e quatro trocas do representante pela pasta do Ministério da Educação. Assim, observa-se que o contexto de influência na elaboração do texto da BNCC produziu um processo de formulação pseudo-democrático.

Quando se trata da análise da formulação de políticas públicas, de acordo com o ciclo de políticas estipulado por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) convém analisar se há realmente interesse em produzir consensos na produção do texto da política, pois observa-se que as estratégias de silenciamento dos professores e a aparente participação apenas evidenciam o protagonismo dos grupos empresariais nas definições do cenário educacional. Além disso, não há como deixar de destacar as influências macro a nível internacional do Banco Mundial e da OCDE nas políticas públicas voltadas à educação em nosso país.

Apesar de Eduardo Deschamps, presidente do CNE em 2017, afirmar que “[...] poucos documentos na história do Brasil tiveram participação tão maciça de



contribuições como o da BNCC" (BRASIL, 2017a), do ponto de vista de representantes de entidades científicas o diálogo não foi suficiente (MARIUZZO; MORALES, 2018). Isso mostra que os professores foram tratados, novamente, como meros coadjuvantes na proposição do currículo e aponta a necessidade de repensar esse papel, abrindo novos caminhos para o debate, dando importância e reconhecimento aos currículos que já são por eles praticados (MARCHELLI, 2014; SÜSSEKIND, 2014), pois "as políticas de currículo não devem só dar voz aos professores, mas devem também ouvi-los" (SANTOS, 2018, p.141). Nesse processo, resta ainda analisar o contexto da prática e o processo de implementação da política curricular que certamente não se dará de modo ingênuo ou neutro por parte dos profissionais envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar entender a política nacional curricular na educação básica brasileira, estipulou-se como objetivo compreender como se deu a contribuição dos professores na fase de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nas análises realizadas optou-se por um olhar amplo que contemplasse a investigação e inquérito a despeito das influências locais, regionais, nacionais e internacionais dos diferentes agentes envolvidos no processo, bem como as questões políticas e econômicas ocorridas como subsídio de compreensão do tempo presente.

Com base no entendimento do próprio ciclo de políticas, suporte teórico das análises, a resposta a este texto da política elaborado virá do contexto da prática, no qual as escolas e agentes das redes de ensino demonstrarão como captam as concepções da proposta curricular.

A forma de contribuição delegada aos professores certamente não pautou-se pelo protagonismo e poder decisório que seriam adequados a uma mudança curricular de tamanha magnitude e impacto na educação. Contudo, no contexto de prática, onde redes de ensino, gestores e professores estarão implementando a BNCC, impõe-se o desafio de construir espaços dialógicos pautados por princípios democráticos, no ideal coletivo de educação de qualidade e que refute a ideia do currículo de caráter impositivo.



Nesse sentido, o que se quer afirmar é que, embora os contextos de produção e influência da política em nível macro (ministério da educação) e em nível da política local (sistemas de ensino e escolas) não estejam em princípio alinhados, do ponto de vista dos consensos produzidos acerca dos rumos para a educação, isso não se configura em impedimentos de espaços para reinterpretação do texto capazes de permitir mudanças e de instituir outras relações com a prática nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

ANPAE. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/294-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 05 out. 2019.

ANPED; ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício nº 01/2015/ GR. Rio de Janeiro, 09 nov. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Última audiência sobre Base Nacional Comum Curricular reúne educadores e gestores em Brasília**. Brasília, n.p., 11 set. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/54351-ultima-audiencia-sobre-base-nacional-comum-curricular-reune-educadores-e-gestores-em-brasilia>. Acesso em: 05 out. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Regimento das audiências públicas**. Torna público o Regimento das Audiências Públicas, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro - Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, mai./ago. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MARIUZZO, P.; MORALES, A. P. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio carece de diálogo com a sociedade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 70, n 2, p. 6-9, abr./jun. 2018.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, V. B. de. Base Nacional Comum: A autonomia docente e o currículo em debate. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 24-42, 2014.

NOVA ESCOLA. **Audiência da BNCC do Ensino Médio: "Os senhores são especialistas, mas nós temos a prática"**. 14 set. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12560/audiencia-da-bncc-do-ensino-medio-os-senhores-sao-especialistas-mas-nos-temos-a-pratica>. Acesso em: 24 out. 2019.

SANTOS, M. J. C. dos. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 132-143, jan./abr. 2018.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação básica. Chamada Pública: Seminário Estadual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2 jul. 2016. Seção 1, p.188.

SÜSSEKIND, M. L. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. O percurso de formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO



ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 3. **Anais...** Dourados: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.



ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A VISÃO DOS INGRESSANTES E CONCLUINTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

DENISE PENNA QUINTANILHA¹

¹Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE, FACLEPP – Faculdade de Arte, Ciências, Letras e Educação. E-mail: denisequintanilha@unoeste.br

RESUMO

Esta pesquisa apresentou a questão-problema: Qual a importância do ensino da arte na perspectiva dos futuros professores? Mais especificamente visou: compreender o significado que os alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade Particular do Oeste Paulista atribuem ao ensino da arte nas séries iniciais do ensino fundamental. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja a metodologia foi pelo estudo exploratório, aprovado pelo comitê de ética da Universidade sob o nº 5361. Desse modo, utilizou como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários com questões abertas, visando analisar a importância da arte nas séries iniciais do ensino fundamental na perspectiva dos iniciantes e concluintes do curso de Pedagogia de uma Universidade Particular do Oeste Paulista. Traçando assim, um perfil dos futuros docentes e contribuindo para uma maior reflexão sobre a importância do ensino da arte.

Palavras- chave: Arte. Ensino fundamental. Aluno. Educação. Metodologia de ensino..

ART IN FUNDAMENTAL TEACHING I: THE VISION OF THE INGRESSORS AND CONCLUSIONS OF THE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT

This research presented the problem question: What is the importance of art teaching in the perspective of future teachers? More specifically aimed at: understanding the meaning that students of the Pedagogy course of a Private University of Western Paulista attribute to the teaching of art in the early grades of elementary school. This was a qualitative approach research, whose methodology was the exploratory study, approved by the ethics committee of the University under No. 5361. Thus, it used as a data collection instrument the application of questionnaires with open questions, aiming to analyze the importance of art in the early grades of elementary school from the perspective of beginners and graduates of the Pedagogy course of a Private University of Oeste Paulista. Thus drawing a profile of future teachers and contributing to a greater reflection on the importance of art teaching.

Keywords: Art. Elementary School. Student. Education. Teaching Methodology.

INTRODUÇÃO

A arte é um componente curricular obrigatório da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB) que estabelece em seu artigo 26 parágrafo 2º: “§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões



regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 1996).

O mesmo artigo ainda salienta no seu parágrafo 6º, as diferentes linguagens que o ensino de Arte deve envolver: "§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 1996). Assim sendo, o pedagogo necessita adquirir conhecimentos em relação a essa disciplina, pois na falta de um especialista, será este profissional que o substituirá. Segundo o Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 5º:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI – ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

Diante disso, esta pesquisa teve por objetivo geral analisar a importância da arte nas séries iniciais do ensino fundamental, na perspectiva dos graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade particular de Presidente Prudente.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esse estudo optou por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, cujo caminho metodológico foi por meio do estudo de caso, uma vez que pretendeu investigar a importância da arte no ensino fundamental I, na visão dos ingressantes e concluintes do curso de pedagogia.

Nesse estudo, foram relevantes os dados coletados a partir de aplicação de questionário realizada com 20 graduandos do curso de Pedagogia de uma universidade particular do Oeste Paulista, sendo 10 iniciantes e 10 concluintes. A coleta de dados foi aprovada pela plataforma Brasil sob o nº 3325117 e pelo comitê de ética da universidade sob o nº 5361. Tencionou-se assim refletir sobre o ensino da arte nos dias atuais e comparar as opiniões dos ingressantes e concluintes do curso de pedagogia, traçando-se assim um perfil dos discentes.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

No Brasil, a Arte passou a ser uma disciplina com o surgimento do movimento Educação através da Arte. De acordo com PCN (1997, p. 23):



Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

No entanto, Pimentel (1999) relata que até o início do século XX, o desenho era visto como uma preparação para o trabalho, em que era valorizado o desenho geométrico, a repetição e o traço. Assim sendo, o ensino de Arte seguia uma tendência tradicional, cujo o objetivo era o treinamento das habilidades manuais.

Nos anos de 1970 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71. A partir dela, a Educação Artística foi inserida na grade curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para ampliar os conhecimentos na área da Arte e inovar o trabalho pedagógico, surgiu o Movimento Arte-Educação, em 1980. Através dele, houve debates dos educadores, onde os mesmos discutiam sobre o ensino de Arte nas escolas e a valorização profissional.

Esses profissionais, no final da década de 1980, buscaram o reconhecimento da disciplina através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o que permitiu que a Arte fosse considerada uma disciplina obrigatória da Educação Básica. Nessa perspectiva, segundo os PCN's (1997, p. 30)

Em 1988 com a promulgação da constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância do acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. Com a Lei n.9.394/96, revogavam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (art. 26, § 2º).

Assim sendo, na década de 90, a Arte se consolidou nas escolas. Não mais designada Educação Artística, mas Arte. A mudança de denominação vai além de simples nomenclatura. Arte passa a ser então, uma disciplina significativa que faz parte



da cultura e que possui conteúdos próprios. Nos dias atuais, os documentos oficiais que norteiam a Educação, reconhecem a importância do ensino da Arte no desenvolvimento e na formação dos discentes.

No entanto, segundo Barbosa (2010), o ensino de arte ainda passa por muitos preconceitos. Muitos indivíduos não veem a necessidade de aprender sobre arte. Nesse sentido, devemos ressignificar esse ensino, possibilitando um novo olhar da sociedade.

Fusari e Ferraz (2001) relatam que, os professores devem fazer com que seus educandos sintam interesse por algum tipo de arte. Sendo assim, deverão trazer para a sala de aula atividades diferentes, criativas e dinâmicas. Eles precisam inovar suas aulas, mudar seu modo de pensar.

As autoras ainda complementam que o educador necessita pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se sempre no campo artístico e estético. Desse modo, poderá proporcionar para sua sala de aula criticidade, sensibilidade e criatividade.

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 73).

Afinal, as aulas de artes não se resumem apenas a tesoura, cola, papel, desenho livre e releitura. Uma verdadeira aula de arte envolve obras, artistas, criação, criatividade e auto expressão. Trabalhando desse modo, os estudantes gostarão do ensino e este passará a ter mais significado, despertando maior interesse.

Se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da área de conhecimento arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida das crianças e jovens. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 17).

Quando lemos uma imagem, por exemplo, conseguimos criar um tecido de reflexão. Se o mesmo for realizado desde a educação infantil, os educandos



aprenderão a refletir e a interpretar, habilidades extremamente importantes para a vida humana.

Ao ler estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (PILLAR, 2001, p. 12).

Sendo assim, através da arte é possível criar, brincar, imaginar, expressar-se, trocar ideias, adquirir conhecimentos, estimular a criatividade, desenvolver a cognição, tratar sobre a interculturalidade e trabalhar de forma interdisciplinar. De acordo com o PNAIC (2015):

Ressaltamos que conhecer e reconhecer as produções culturais oriundas de diferentes culturas no espaço escolar, contribui para a formação crítica do aluno ao compreender os processos culturais e seus conflitos em sociedades com diferenças. As diferenças em função das etnias, raças, classes sociais, gêneros e outros elementos que compõem as sociedades estratificadas (social e cultural) também são assuntos que merecem mais atenção (PNAIC, 2015, p. 18-19).

Enfim, vivemos em um mundo totalmente visual, ou seja, mesmo passando despercebida, muitas vezes, a arte está presente em nosso dia a dia. Novamente Fusari e Ferraz (1999) são esclarecedoras dizendo que:

De um modo geral, as crianças apropriam-se das imagens e, sons e gestos contidos nas mensagens vinculadas pela mídia, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal. Por isso, em nosso trabalho de intermediação educativa em Arte devemos focalizar também as mídias, o universo tecnológico, as mais recentes produções de design e de comunicação visual, musical, ou outros que componham nossa ambiência. E como nosso objetivo é a ampliação dos saberes dos jovens em Arte, pode-se procurar desvelar os componentes artísticos através da leitura, apreciação, interpretação e análise mais crítica dessas produções comunicativas (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 44).

Desse modo, é essencial que o docente defina claramente os instrumentos metodológicos adequados no processo de ensino e aprendizagem, como ressalta Fusari e Ferraz (1999):

Assim, se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo



que a arte esteja presente nas aulas de arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens (FUSARI; FERRAZ, 1999, p. 15).

Logo, a arte não se resume somente a um momento de distração, ou em uma atividade de pintura ou criação sem fundamentos. A verdadeira disciplina de arte engloba diversos desenvolvimentos, tanto motor, cognitivo, afetivo e social. De fato, as escolas devem trabalhar conteúdos significativos condizentes com o contexto social dos indivíduos, com a perspectiva de ensinar Artes para além das datas comemorativas. Como afirma Martins (1998):

[...] ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas "sérias", o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas "musiquinhas" para fixar conteúdos de ciências, faz-se "teatrinho" para entender os conteúdos de história e "desenhinhos" para aprender a contar (MARTINS, 1998, p. 12).

Em vista disso, os professores e os futuros professores precisam compreender que a arte tem uma extrema importância no cotidiano escolar, pois ela é uma linguagem que representa o mundo em que vivemos. Por meio da arte, é possível ressignificar a realidade e interagir com a diversidade cultural que se manifesta na sociedade atual. Sendo assim, Barbosa (2001) complementa:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2001, p.35).

Nessa perspectiva, participaram da pesquisa 20 graduandos do curso de Pedagogia de uma Universidade Particular do Oeste Paulista, sendo 10 iniciantes e 10 concluintes da mesma licenciatura. Para podermos investigar o perfil dos futuros professores, perguntamos qual a importância da Arte na vida das pessoas.

Dos discentes pesquisados, 38,2% (13 respostas) acham a Arte extremamente importante na vida social. Porém, 1 entrevistada (2,9%) disse que a arte não possui nenhuma importância para o ser humano. Essa mesma participante está no 2º termo



do curso de Pedagogia e ainda não possui conhecimentos sobre metodologia do ensino de Artes e baseia sua resposta apenas em sua vivência pessoal.

Tabela 1: Categorização das respostas dos estudantes sobre a importância da Arte na vida das pessoas

Categoria	Conteúdo	f	%	%
Importância pessoal	Desenvolvimento da Criatividade	10	45,4%	68,2%
	Aquisição de Conhecimentos	4	18,3%	
	Trabalhar o Lúdico	1	4,5%	
Importância social	Vivenciar Culturas	4	18,3%	31,9%
	Desenvolvimento da Socialização	2	9,1%	
	Desenvolvimento da Identidade	1	4,5%	
Total		22	100%	

Fonte: Pesquisa de Campo

Percebemos que a Arte é relacionada com o desenvolvimento da criatividade em 45,4% das respostas. Ou seja, os alunos acreditam que a mesma trabalha com a imaginação, inspiração e expressão. Apesar das respostas indicarem maior importância para o desenvolvimento pessoal, com 68,2% das respostas, os entrevistados também mencionaram uma importância social (31,8%) em que a Arte modifica o pensamento, tornando o cidadão mais crítico ao conhecer e vivenciar outras culturas, construindo assim sua própria identidade. Para analisarmos a relação dos futuros professores com as aulas de Arte, fizemos a seguinte pergunta: Como eram as aulas de Arte quando você era o estudante?

Tabela 2: Categorização das respostas dos graduandos sobre como eram as aulas de Arte quando você era o estudante

Categoria	Conteúdo	f	%	f	%
Prazerosa	Aula Prática	12	23,5%	21	41,2%
	Professor Inovador	3	5,9%		
	Aula Criativa	6	11,8%		
Ruim	Diversão	5	9,8%	30	58,8%
	Aula Teórica	8	15,7%		
	Aula Vaga	4	7,8%		
	Sem Importância	7	13,7%		
	Aula Simples	3	5,9%		



	Aula Tradicional	1	2%		
	Sem Contextualização	2	3,9%		
Total		51	100%	51	100%

Fonte: Pesquisa de Campo

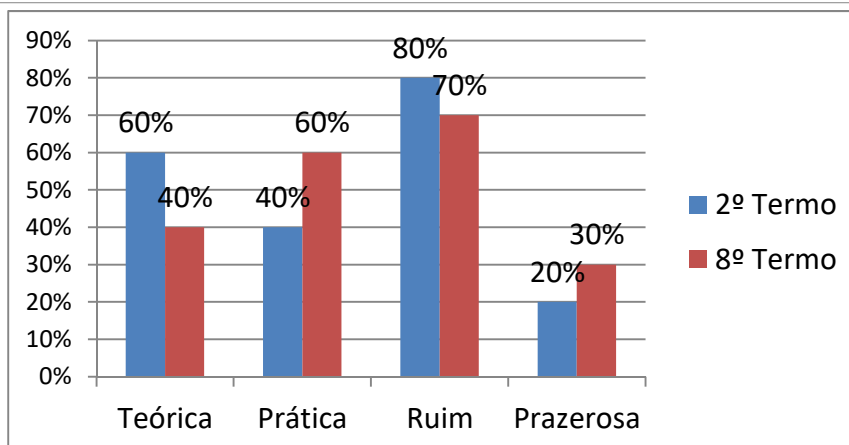
Podemos observar que os graduandos do curso de Pedagogia tiveram muito mais aulas consideradas ruins do que aulas prazerosas. Tanto os alunos do 2º termo como os do 8º termo, descreveram sua experiência como ruim em 58,8% das respostas, relacionando-as com aulas teóricas, sem contextualização, etc. Os mesmos relataram que as aulas seguiam um sistema apostilado de ensino, usado na rede pública do estado de São Paulo, e que as aulas tornavam-se monótonas por causa disso.

Nesse sentido, o ensino de Arte não tinha nenhuma importância para eles. Muitas vezes considerado como uma diversão, uma aula livre e um momento de relaxar. Era visto tão sem relevância que até mesmo faltava professor específico para administrar a aula, ocasionando assim, aulas vagas.

Entretanto, alguns discentes mencionaram que em algum momento da vida de estudante tiveram aulas significativas e prazerosas. Eles disseram que essas aulas eram mais práticas, mais criativas e dinâmicas. Ou seja, os professores faziam a diferença na aprendizagem dos educandos, trazendo para a sala de aula conteúdos inovadores e contextualizados.

A figura 1, estabelece uma comparação entre as respostas dos alunos do 2º e 8º termos, em relação à sua experiência como estudantes.

Figura 1 – Pergunta feita sobre como eram as aulas de arte dos alunos do curso de Pedagogia quando eles eram os estudantes

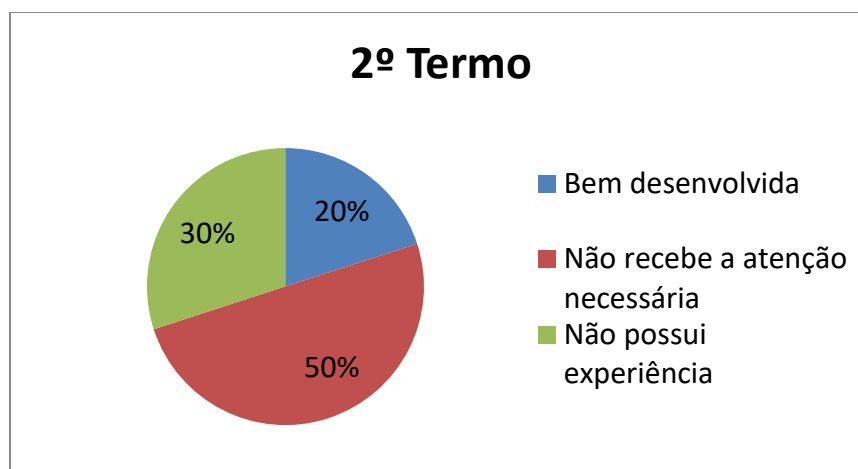


Fonte: Pesquisa de Campo n: 20

Analisando a Figura 1, os discentes do 2º termo tiveram tanto mais aulas teóricas do que práticas. Eles consideraram suas aulas de Arte ruins, pois para os mesmos essas aulas não interessavam. Eram aulas chatas e sem importância. Os graduandos do 8º termo tiveram mais aulas práticas do que teóricas. No entanto, eles também consideraram suas aulas de Arte ruins. Pois, os mesmos relataram que mesmo tendo mais aulas práticas que teóricas, as aulas eram sem contextualização, sem significado, vista muitas vezes, como uma aula livre.

Desse modo, levando em consideração a experiência profissional dos licenciados do curso de Pedagogia, fizemos a seguinte questão: Como está sendo desenvolvida a Arte nas escolas?

Figura 2 – Pergunta feita sobre como está sendo desenvolvida a Arte nas escolas

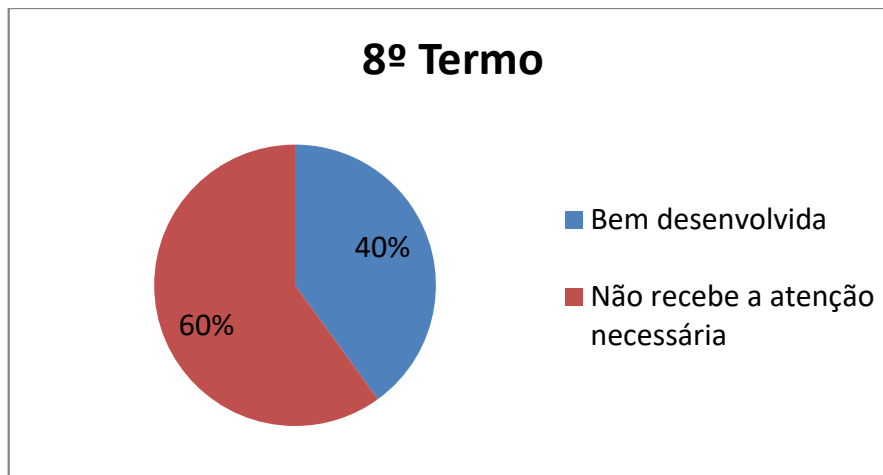


Fonte: Pesquisa de Campo



Observando a figura 2, notamos que o 2º termo acredita que as aulas de Arte não estão recebendo a atenção necessária. Ou seja, eles mencionaram que muitas vezes essas aulas acabam sendo esquecidas e tratadas como sem importância. Os iniciantes ainda ressaltaram que o ensino de Arte necessita de uma melhora.

Figura 3 – Pergunta feita sobre como está sendo desenvolvida a Arte nas escolas



Fonte: Pesquisa de Campo

Analisando a Figura 3, observamos que o 8º termo possui experiências profissionais. Muitos concluintes fazem estágio remunerado. Desse modo, possuíntes de conhecimentos e vivências em sala de aula, eles também afirmaram que as aulas de Arte não recebem a atenção necessária. Ou seja, a arte ainda é tratada como uma disciplina curricular sem importância.

Vale ressaltar que os futuros professores afirmaram que, muitas vezes, o ensino de Arte é lembrado apenas em datas comemorativas, independentemente da instituição escolar.

CONCLUSÃO

É fundamental formar um pedagogo que saiba a importância dessa disciplina e que saiba ministrá-la. Mesmo que haja um professor específico de arte na escola, é preciso que o pedagogo entenda que a arte permeia a vida escolar, e que está presente além do espaço da aula de arte.



Portanto, os graduados do curso de Pedagogia da universidade pesquisada são preparados para trabalhar com os conteúdos de arte por meio das aulas de metodologia de arte. Os mesmos acreditam na importância e relevância da arte na vida das pessoas, caracterizando-a como algo potente e transformador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M.. **A imagem no ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 4. ed., 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio, Seção 1, p. 11, 2006.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal- LDB, **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, H. C. T. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições – 2. ed. rev. e amp.** – São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: Editora FTD, 1998.

PILLAR, A. D. Leitura e Releitura. In.: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

PIMENTEL, L. G. **Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.



ASPECTOS RELEVANTES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DOCENTE, COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO ALUNOS DO 5 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

SONAIRA FORTUNATO PEREIRA¹
FRANCISCA MARIA CHAGAS¹

¹Fundação Faculdade de Medicina (FFM), São Paulo/SP. E-mail: sonairaf@gmail.com

RESUMO

Os aspectos relevantes entre as estratégias de ensino, as estratégias de aprendizagem e a motivação podem influenciar a qualidade motivacional dos sujeitos para aprender, o contexto escolar é um elemento social e caracteriza-se por possibilitar a articulação e o fortalecimento da intersetorialidade, da diversidade cultural e convívio com as diferenças econômicas e sociais. Esta pesquisa objetivou avaliar as relações entre as estratégias de ensino de um grupo de professores, as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram 132 crianças entre 9 e 13 anos de duas escolas municipais do interior de São Paulo e seus respectivos professores. Para a coleta de dados, foi utilizada uma escala de estratégias de aprendizagem, uma escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental e um questionário sobre as estratégias de ensino do professor. Os resultados contribuíram para conhecer o perfil estratégico dos professores e dos alunos, proporcionando a percepção das necessidades específicas destes grupos e construindo um conjunto de informações relevantes tanto para o aprimoramento profissional quanto para a formação de cidadãos estratégicos.

Palavras-chave: Estratégias de Ensino. Estratégias de Aprendizagem. Motivação no Contexto Escolar. Processo Ensino-Aprendizagem. Motivação.

RELEVANT ASPECTS BETWEEN TEACHING STRATEGIES, WHIT LEARNING STRATEGIES AND THE LEARNING MOTIVATION OF 5TH YEAR STUDENTS I.

ABSTRACT

The relevant aspects between teaching strategies, learning strategies and motivation can influence the motivational quality of subjects to learn, the school context is a social element and is characterized by enabling the articulation and strengthening of intersectoriality, cultural diversity. and living with economic and social differences. This research aimed to evaluate the relationship between teaching strategies of a group of teachers, learning strategies and student motivation. The research subjects were 132 children between 9 and 13 years old from two municipal schools in the interior of São Paulo and their respective teachers. For data collection, a learning strategy scale, a Elementary Student Motivation scale and a questionnaire about teacher teaching strategies were used. The results contributed to know the strategic profile of teachers and students, providing the perception of the specific needs of these groups and building a set of relevant information for both professional improvement and the formation of strategic citizens.



Keywords: Teaching Strategies. Learning Strategies. Motivation in the School Context. Teaching-Learning Process. Motivation.

INTRODUÇÃO

Com o avanço dos recursos tecnológicos e o acesso a informação evidencia-se cada vez mais que as metodologias de ensino se tornaram mais exigentes e complexas, assim como o papel do docente se tornou fundamental no sentido de oportunizar ao educando a construção do conhecimento. Observam-se mudanças nas maneiras de agir, de fazer coisas, de pensar em relação às coisas e às pessoas e de gostar, ou não gostar, sentir-se atraído ou retraído pelas coisas e pessoas do mundo em que vive.

Diante deste cenário é preciso que o docente compreenda a educação como exercício de práxis – (ação-reflexão-ação) , da sua importância e responsabilidade como fator determinante, se diferenciar e aguçá-la a criatividade e os interesses do aluno, considerando os múltiplos aspectos da aprendizagem.

Importante que o docente conheça o perfil motivacional do educando de acordo com seus conhecimentos prévios e seu estilo de aprendizagem, as propostas e as estratégias precisam ser desafiadoras estimulando as capacidades dos alunos e atender as características dos conteúdos curriculares, quais fatores que interferem na qualidade do ensino e como elaborar e desenvolver estratégias motivacionais que possam ressignificar o processo de ensino.

Cada experiência afetiva, de tonalidade positiva, envolve uma tendência motora positiva, que visa a aproximar, prolongar e perpetuar esta vivência, ao passo que estados emocionais desagradáveis acarretam tendências de fuga, reações de aversão e uma tendência reacional que visa o afastamento da situação estimuladora.

Cabe ao educador trabalhar desafios que permitam o uso e a aplicabilidade de diferentes formas de aprendizagem na formação de futuros professores para que estes aprendam em profundidade e estejam cientes da importância de continuar sua formação, buscando aprender constantemente (BORUCHOVITH, 2008).

Estratégia de motivação de aprendizagem pode ser definida como um conjunto de medidas e estratégias que auxiliarão o docente na aplicação de uma metodologia, visando a motivação do aluno e favorecendo o processo de aprendizagem, objetivando a melhoria de seu desempenho no contexto escolar. Atkinson et al. (2012) definem a



motivação como uma condição que energiza e orienta o comportamento. Caracteriza-se pela intensidade do esforço e dedicação do aluno à aprendizagem, bem como pelas razões que levam esse aluno a se dedicar à apreensão do conteúdo.

Esses comportamentos colaboram para o exercício de autonomia do aluno e pela busca por aprender em profundidade. O professor, por sua vez, ao considerar essas especificidades, se sente desafiado a organizar um trabalho que faça os alunos atingirem os objetivos curriculares.

O objetivo deste estudo foi avaliar as relações entre as estratégias de ensino de um grupo de professores, as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, identificando as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos, buscando possíveis relações das estratégias de ensino do professor com as estratégias de aprendizagem e motivação no contexto escolar dos alunos.

METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 132 alunos com idade entre 9 e 13 anos, regularmente matriculados no 5º ano de duas escolas municipais do interior de São Paulo e seus respectivos professores, regentes de sala e especialistas em educação física, artes e inglês.

Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: uma escala de estratégias de aprendizagem, uma escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) e um questionário estruturado especialmente criado para este estudo, para apontamentos relacionados às Estratégias de Ensino utilizadas pelos professores em sala de aula.

A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), foi elaborada por Boruchovitch e Santos (2010) com 31 itens, abordando questões relacionadas às estratégias utilizadas em situações de estudo e aprendizagem. Faz o uso de uma escala Likert de três pontos: sempre, às vezes e nunca como alternativas de respostas e identifica as estratégias cognitivas, metacognitivas e a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais de aprendizagem utilizadas pelos discentes.



Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) elaboraram a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), com pressupostos da Teoria da Autodeterminação, apresentando tipos motivacionais diferenciados qualitativamente. O questionário é apresentado em escala Likert de cinco pontos, na qual a criança assinala de 1 a 5, de acordo com o grau de concordância em cada afirmativa. Essa escala foi organizada com figuras geométricas (quadrados) por ordem crescente de tamanho, facilitando a interpretação pelo aluno e apresenta evidências de validade para ser utilizado em crianças. É composta por 25 (vinte e cinco) itens, constando de cinco subescalas que são: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca.

Durante a aplicação do teste, os alunos deveriam assinalar, em que grau cada afirmativa reflete seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. Na subescala de desmotivação, é um exemplo de item: "Não sei por que venho à escola". De motivação extrínseca por regulação externa, um exemplo seria: "*Venho à escola para responder à chamada*". De regulação introjetada, um exemplo seria: "*Se não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados*". De regulação identificada, um exemplo seria: *Venho à escola para aprender* e, por último, de motivação intrínseca um exemplo seria: "*Venho porque eu gosto de vir à escola*" (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011).

O questionário para os docentes continha seis questões, sendo quatro em formato aberto e duas no formato fechado, com o intuito de referenciar as estratégias de ensino adotadas pelos professores, identificar as concepções de ensino e aprendizagem, bem como valores que os docentes atribuíam ao ensino de estratégias de aprendizagem.

A Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares foram contatadas para explanação dos objetivos da pesquisa e solicitação de autorização formal, utilizando-se um termo de coparticipação. Seguidos os procedimentos éticos respaldados na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (FFM). Após o aceite, a pesquisa foi realizada em sala de aula, de maneira coletiva, em dias e horários previamente agendados. Para a participação dos estudantes menores, os pais assinaram um Termo de Consentimento



Livre e Esclarecido, o documento também foi disponibilizado aos professores participantes, demonstrando aceitação e disponibilidade para participar da pesquisa.

Para a coleta de dados das turmas, foi preenchido um cabeçalho com questões de identificação, solicitando as seguintes informações: idade, ano escolar e sexo. Os itens dos questionários foram lidos individualmente, aguardando o tempo necessário para a resposta, a fim de garantir o preenchimento correto. Os dados coletados foram colocados em planilha e analisados

RESULTADOS

Considerando a investigação das concepções e estratégias de ensino que os professores participantes utilizam para ensinar, recorreu-se à análise de conteúdo e posterior descrição dos dados, aos quais, foram organizados em planilha e submetidos a estatísticas descritivas e inferenciais, como seguem abaixo os quadros com as categorizações obtidas.

QUADRO 1 – Categorização do significado do ato de ensinar na percepção dos professores

Categorias de Respostas	Citações nas categorias	%
Trocar, organizar e mediar conhecimentos		42,8
Transmitir conhecimentos	3	28,6
Construir Conhecimentos		14,3
Motivar para aprender	2	14,3
	1	
	1	
Total de citações		100
	7	

Fonte: Autoras.

QUADRO 2 – Categorização dos recursos utilizados para ensinar



Categorias de Respostas	Citações nas categorias	%
Aulas expositivas		57,1
Recursos Tecnológicos	4	0
Verbalizações Docentes		14,3
Diálogo	0	0
Atividades Desafiadoras		0
Estruturação dos alunos em sala de aula	1	0
Material concreto		0
Afetividade	0	14,3
Motivação para aprender		0
Percepção do conteúdo para a vida	0	0
Aulas práticas		14,3
	0	
	0	
	1	
	0	
	0	
	1	
Total de citações		100
	7	

Fonte: Autoras.

QUADRO 3 – Categorização dos recursos de ensino considerados fundamentais para aprender com qualidade na percepção do professor

Categorias de Respostas	Citações nas categorias	%
Recursos Tecnológicos		28,6
Diálogo	2	28,6
Motivar para aprender		28,6
Mediação do Processo de Conhecimento	2	14,2
	2	
	1	
Total de citações		100
	7	

Fonte: Autoras.

QUADRO 4 – Categorização das prioridades para o ensino de qualidade



Categorias de Respostas	Citações nas categorias	%
Motivação para aprender		42,8
Competência Técnica docente	3	28,6
Mediação do professor		14,3
Interdisciplinaridade de Percepção da Importância para a vida	2	14,3
	1	
	1	
Total de citações		100
	7	

Fonte: Autoras.

Para os professores, a qualidade do ensino é influenciada, principalmente, pelo interesse do aluno. A categoria menos citada pelos docentes foi a localização da unidade escolar. Com relação à categorização sobre os aspectos que influenciam os alunos a aprenderem melhor, a categoria mais citada pelos docentes foi a metodologia dialógica e a menos citada foi a metodologia docente individual, com variações entre a estruturação das salas para a distribuição dos alunos individualmente ou em duplas.

Os testes aplicados nos alunos foram separados em subescalas e em estatísticas descritivas, aos quais os alunos consideraram motivados por aspectos externos, bem como agrega valores pessoais ao que lhe é proposto de maneira intensa, incluindo a relação ao envolvimento do estudante com a aprendizagem. No que tange às respostas na Escala de Estratégias de Aprendizagem, a média foi baixa. Provavelmente isso tenha ocorrido devido à falta de sistematização de um trabalho estratégico em cada turma participante, considerando as suas especificidades.

Os alunos da amostra demonstraram boa qualidade motivacional, ao analisar os dados referentes ao uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, percebe-se que o uso é limitado, apontando a necessidade de ensiná-las durante o processo de ensino e aprendizagem. Correlacionando com as respostas dos professores, foi possível hipotetizar que os docentes desconsideram a provisoriedade do conhecimento na sociedade atual, altamente tecnológica. Para finalizar, esclarecemos que não foi possível evidenciar a probabilidade estatística de uma correlação entre as variáveis, contudo foi possível tecer uma discussão descritiva.



DISCUSSÃO

Bzuneck (2010) esclarece que o docente atua em um contexto multifacetado e ao mesmo tempo limitado por inúmeras dificuldades. Para que mantenha uma boa qualidade motivacional, precisa exercitar o trabalho coletivo, de troca de experiências, sentindo-se apoiado por seus pares. A escola que atua de maneira solidária cria um clima que gera emoções e valores escolares positivos. A forma como organiza o trabalho permite aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, valorizando a reflexão e a crítica.

Os resultados revelaram que os alunos possuem boa qualidade motivacional para aprender no contexto escolar (motivação autônoma). As turmas analisadas apresentaram escores altos nas subescalas da motivação extrínseca por regulação identificada e na subescala da motivação intrínseca. A presente pesquisa corrobora outros estudos desenvolvidos por Boruchovitch (2006), Martinelli e Sisto (2010) e Sans (2010) que explicam que, no início do processo de escolarização, há boa qualidade motivacional para que o aluno se envolva na aprendizagem. Conforme os resultados de pesquisas que utilizaram os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) esclarecem que a escola precisa ser um espaço possibilitador de integração de regras e valores externos que forneçam condições para suprir as necessidades psicológicas básicas dos alunos de competência, autonomia e vínculo.

Para Bzuneck (2010), o papel do professor para o ensino exige estratégias para despertar e manter a motivação dos estudantes no contexto escolar, como: a maneira como o professor atribui significado às tarefas em sala, os valores que atribui ao esforço e persistência do aluno, o despendimento de tempo para a realização, a forma de dar *feedbacks*. Portanto, a competência técnica apontada por todos os grupos de professores como prioridade para o ensino é um dos elementos centrais para assegurar um contexto educativo que promova a formação de homens críticos, autônomos e emancipados. Esse contexto educativo promove o senso de competência, autonomia e vínculo, permitindo que os alunos regulem seus comportamentos, buscando nas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes pistas, valores e direcionamento para os objetivos que pretendem alcançar.

Costa e Boruchovitch (2004) esclarecem que, ao oportunizar aos estudantes, desde os primeiros anos de escolarização, o uso de estratégias de aprendizagem, o



docente propiciará no decorrer do ensino o aumento do repertório de estratégias. Elas paulatinamente se tornarão mais complexas e flexíveis, possibilitando um maior controle por parte do aprendiz e possivelmente aumentando o desempenho e as emoções positivas para se envolverem nos desafios cognitivos.

Sobre as prioridades apresentadas pelos professores para um bom ensino, todos os grupos de professores elegeram em primeiro lugar a competência docente. A motivação apareceu em todas as respostas. Percebe-se nas respostas certo equívoco no uso do termo motivação. Os professores a apontam como dependente exclusivamente da vontade de aprender do aluno e eles não assumem nenhuma responsabilidade na manutenção da motivação em sala de aula. De acordo com os resultados apresentados, o grupo de alunos possui boa qualidade motivacional para aprender (motivação autônoma), porém os resultados apontaram o uso limitado de estratégias de aprendizagem, demonstrando a importância de rever o ensino e estruturar um trabalho de estratégias de aprendizagem que sirva tanto para os professores, quanto posteriormente para estes ensinarem aos alunos.

Os professores, ao citar as estratégias de ensino, não se colocam como principais responsáveis na seleção destas, transferindo o papel da organização do ensino ao aluno (ao interesse deste pela aprendizagem), à família e à falta de recursos da escola, demonstrando a necessidade de aprofundar seus conhecimentos. É importante a realização de pesquisas como esta, que ampliem o conhecimento na área, organizando um material de qualidade que possa servir para estudos futuros.

CONCLUSÃO

Os resultados demonstrados apontam a necessidade de sistematização de estratégias de ensino e aprendizagem aos professores e alunos desde o início da escolarização. O conhecimento de estratégias de ensino e aprendizagem e o uso continuado, provavelmente resultarão na manutenção da qualidade motivacional para aprender em profundidade. As relações possíveis neste estudo foram limitadas, exigindo pesquisas futuras que estabeleçam a correlação, porém os vários apontamentos possibilitam afirmar a importância de incluir nos currículos o ensino de estratégias de aprendizagem.



REFERÊNCIAS

ATKINSON, R. L. et al. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. Porto Alegre: Artmed, 2012

BUROCHOVITCH, E. **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 40-59.

BORUCHOVITCH et al. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 22, p. 297-304, 2006.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: Uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem**: Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 17-54.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p.15-24, 2004.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. A escola e o ensino de leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.

MOREIRA, Ana Elisa Costa. Relação **entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental I** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudos de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do Ensino Fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

TEIXEIRA, L. R. M. et al. Problemas multiplicativos envolvendo combinatória: estratégias de resolução empregadas por alunos do Ensino Fundamental público. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 245-270, 2011.



BIBLIOTECA CULTURAL ITINERANTE: UMA POSSIBILIDADE DE INCENTIVO A LEITURA E A CULTURA

LIVIA DOS REIS AMORIM¹
FLÁVIO XAVIER DE MACEDO¹

¹Secretaria de Estado de Educação, Brasília, Distrito Federal. E-mail: liviaamorimdosreis@gmail.com

RESUMO

O presente artigo evidencia os benefícios da instalação em um ônibus biarticulado de uma Biblioteca Cultural Itinerante. O objetivo do estudo é transformar a Biblioteca Itinerante em um espaço lúdico inovador, envolvente e motivador de incentivo a leitura e ao resgate de tradições culturais e construção de novas representações históricas e artísticas. O estudo utiliza a pesquisa qualitativa aplicada à proposta. Serão desenvolvidas atividades como; baús literários, exibição de filmes, exposição de fotos e arte, roda de leitura, contação de histórias, apresentações teatrais, teatro de fantoches, encontro com os escritores, poetas e artistas regionais e acesso a rede mundial de computadores. Para a comunidade local e pesquisadores, a Biblioteca será um centro de excelência, se tornando um espaço multidisciplinar de pesquisa com áreas para leitura, exposições e apresentação. A proposta será capaz de proporcionar a sensibilização sobre a importância da leitura e resgate e valorização da cultural local.

Palavras-chave: Biblioteca Itinerante. Leitura. Cultura.

ITINERANT CULTURAL LIBRARY: A POSSIBILITY OF INCENTIVE READING AND CULTURE

ABSTRACT

This article highlights the benefits of the installation on a biarticulated bus from na itinerant Cultural library. The objective of the study is to transform the itinerant library into an innovative, engaging and motivating ludic space to encourage reading and rescuing cultural traditions and building new historical and artistic representations. The study uses the qualitative research applied to the proposal. Activities Will be developed as; Literary chests, film screenings, exhibition of photos and art, reading wheel, storytelling, theatrical performances, puppet theater, meeting with writers, poets and regional artists and Access to the worldwide network of computers. For the local community and researchers, the library Will be a center of excellence, becoming a multidisciplinary research space with areas for reading, exhibitions and presentation. The proposal Will be able to provide awareness about the importance of reading and rescuing and valuing the local cultural.

Keywords: Itinerant library. Reading. Culture.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática social de grande relevância para a educação das pessoas e para sua efetiva participação na sociedade. Assim, iniciativas têm sido elaboradas a



fim de promover a leitura, garantindo informações que permitem aos cidadãos exercerem os seus direitos democráticos e funções na sociedade. Para Aguiar (2004), a leitura propicia ao leitor conhecer e relacionar novos fatos, possibilitando a participação cultural e social dos sujeitos através da conscientização e criticidade.

O presente artigo evidencia os benefícios da instalação em um ônibus biarticulado de uma Biblioteca Cultural Itinerante, disponibilizando um acervo de títulos, exposições, apresentações teatrais, contação de histórias e casos; capaz de oferecer serviços que contribuam para o processo de formação de leitores. Como Proposta de cunho sócio educativo, contribuirá para a inclusão social e cultural da sociedade. Portanto, essa iniciativa se justifica pela necessidade de levar a informação para fora do espaço físico da escola ou biblioteca, minimizando as lacunas existentes em determinadas comunidades, no que diz respeito ao acesso a livros e contribuição para o bem estar social.

A palavra biblioteca tem sua origem nos termos gregos; *biblió* (livro) e *teca* (caixa), significando a caixa ou casa de livros, um local onde os livros seriam colocados, de forma organizada, para consultas e leitura. As mais antigas bibliotecas surgiram na Mesopotâmia e no Egito. Eram formadas por placas de argila gravadas em escrita cuneiforme, onde guardavam todo o saber. A coleção da mais antiga biblioteca de que se tem notícia é a do rei Assurbanípal, na Assíria; construída sete séculos antes de Cristo era composta por 22.000 placas gravadas de argila.

O termo Biblioteca Itinerante é principalmente usado por bibliotecários australianos e britânicos, que o utilizam para descrever um veículo motorizado que transporta material bibliotecário. Noutros países são denominados *Bookmobile*, *Bibliobús*, *Bucherbus*, dentre outros. Dumont (1995) afirma que em 1936 foi criada por Mário de Andrade na cidade de São Paulo a primeira biblioteca itinerante brasileira. A biblioteca itinerante moderna está longe de transportar apenas livros; pode levar computadores, fotografias, mapas, jogos, fantoches e folhetos.

A contextualização, a mobilidade e a ludicidade podem ser considerados os pontos fortes do projeto, pois este se torna um elemento motivador para que alunos, professores e comunidade em geral tenham oportunidade de utilizar os espaço da biblioteca itinerante para complementar a aprendizagem, incentivando a leitura e



disseminando a cultura. Projetos que envolvem a ludicidade influenciam de forma significativa na formação da criança, pois:

[...] possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se no mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe numa produção séria do conhecimento, sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a integração social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (CASTRO, 2005, p. 27).

Segundo Caldart (2011) o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim com a instalação da Biblioteca Cultural Itinerante pretendemos elaborar, de forma coletiva, um projeto transdisciplinar, que proporcione uma aprendizagem significativa com valorização da cultura local.

A transdisciplinaridade da proposta deve-se a possibilidade de contemplar em grande parte o aprimoramento do Currículo de Educação Básica, sendo capaz de influenciar no crescimento educacional agregando conhecimentos aplicados ao cotidiano, educação ambiental, artes, comunicação e expressão, valorizando o crescimento dos valores morais e comportamentais de estudantes e comunidade de toda faixa etária.

As atividades previstas nesta proposta serão incorporadas gradativamente na cidade e no campo, onde parte da população ainda não tem acesso às bibliotecas. Portanto, a iniciativa nos parece oportuna e capaz de ser inserida em diversos segmentos e aplicada para públicos diversificados.

O objetivo deste estudo é transformar a Biblioteca Cultural Itinerante em um espaço lúdico inovador, envolvente e motivador de incentivo a leitura e exposição cultural de aplicação pedagógica, destinado ao resgate de tradições culturais e à construção de novas representações históricas e artísticas. A cultura está estreitamente vinculada à formação humana, sendo assim o processo educativo não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é construído durante a vida social (AMORIM, 2017, p. 45).



METODOLOGIA

O estudo utiliza variadas formas de planejamento das atividades de acordo com a pesquisa qualitativa. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é a mais adequada quando o estudo é caráter descritivo. Estuda o fenômeno como um todo, tendo o espaço natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal. A abordagem qualitativa evidencia significativa compreensão de alguns fenômenos sociais alicerçados no pressuposto de maior importância do aspecto subjetivo da ação social, em virtude das configurações das estruturas sociais. Os métodos qualitativos evidenciam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser (BOURDON, 1971, p.169).

As vertentes da proposta se constituem por atividades que atuarão em busca de um objetivo principal; a prática da leitura seja ela terapêutica, profissional, acadêmica, escolar ou de entretenimento e lazer. Considerando essas especificidades serão utilizadas estratégias específicas para que os objetivos sejam atingidos, como mapear bairros e comunidades rurais localizando pontos de apoio para recebimento do ônibus; elaborar calendário de visita; divulgar data, horário de chegada e itinerário bem como proposta de atividades; listar técnicos e monitores responsáveis por cada visita e atividade; planejar as atividades a serem realizadas; registrar as visitas ao ônibus (livro de bordo); realizar exposições de arte, apresentações teatrais e de artistas locais.

A Biblioteca Cultural Itinerante acondicionará acervo diverso, utilizando uma metodologia previamente estruturada pela equipe técnica e monitores voluntários que tenham capacitação profissional especializada objetivando uma atuação envolvente, motivadora de incentivo à leitura e valorização cultural. No intuito de atingir os objetivos serão desenvolvidas as seguintes atividades

Baús literários: armazenam acervos bibliográficos, compostos por livros de literatura infantil, literatura infanto-juvenil, romances policiais, biografia, clássicos, ficção científica e dicionário. A metodologia aplicada para uso dos baús envolverá três momentos: conhecer a relação dos títulos expostos em mural (profissionais têm a responsabilidade de apresentar a diversidade de obras disponíveis na biblioteca itinerante e sugerir dicas de leitura); folhear os livros para manter o primeiro contato; escolher o livro que irá ler. Conforme Amorim (2017, p. 45) "Quando tem acesso à



informação as pessoas acabam tendo controle de suas próprias vidas, conseguem tomar suas próprias decisões com total capacidade, havendo um resgate da cidadania através do conhecimento”.

Exibição de filmes: possibilitará o acesso à cinematografia nacional e local de longas e curtas-metragens, visando à formação sociocultural e política. O Cinema será utilizado como recurso didático para inserção dos temas transversais na sala de aula e, além disso, esse projeto propõe ampliar o espaço de lazer e enriquecimento cultural da escola e comunidade em geral, incentivando a formação crítica e apreciativa, principalmente, das produções brasileiras e locais.

Exposição de fotos e arte: serão realizadas considerando que atualmente grande parte das crianças e adolescentes em idade escolar especificamente nas escolas públicas e comunidade em geral, têm pouco ou quase nenhum contato com obras de arte, não reconhecem trabalhos e artistas, não visitam exposições, não assistem programas de TV ou internet que divulguem o tema, nem tampouco conhecem artistas da própria região que desenvolvem trabalhos semelhantes. A expressão artística é considerada uma atividade que atribui sentido às sensações, sentimentos, imaginação, pensamentos, espírito crítico, criatividade, sensibilidade e a realidade através de formas, linhas, cor, luz e até som, seja na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, no artesanato e também na música. O contato com a arte proporciona, a quem a cria ou prestigia, tornar-se participante da sociedade, onde cria, pensa, sente e expressa suas ideias.

Roda de Leitura: consiste numa vertente da Biblioteca cultural Itinerante, que oferece leitura lúdica para grupo de pessoas. Os trabalhos realizados nessa vertente dependem das competências e habilidades que envolvem a atuação do técnico responsável e dos monitores. Essa atividade pode ser realizada também por pessoas da comunidade, o que tornará a atividade mais relevante.

Contação de histórias: entendemos que quando um educador utiliza a história, ele está praticando uma aprendizagem mais significativa. Desta forma, a proposta se justifica também pela necessidade de reavivarmos a arte de contar histórias, utilizando a história como um excelente recurso pedagógico para o desenvolvimento pleno da criança. Para esta proposta existe a alternativa da montagem de um espaço externo;



um tapete literário; tapete multicolor de borracha onde serão realizadas as contações de histórias e as crianças poderão ler seus livros e desenvolver brincadeiras.

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatralizar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto criar asas e estimular a aprendizagem (ABRAMOVICH, 1994, p. 23).

Apresentações teatrais: o teatro apresenta-se como excelente ferramenta para que crianças e adolescentes experimentem a criação artística de maneira coletiva, lúdica e criativa, sendo um recurso importante para sua formação comportamental. Através do teatro é possível desenvolver sem dificuldades as habilidades relacionadas às sete inteligências (lógico-matemática, espacial, musical, lingüística, sinestética, interpessoal e intrapessoal), suscetíveis de desenvolvimento em qualquer pessoa normal) (GARDNER, 1995, p.15), acentuando o processo de criação coletiva, desconstrução e recriação e aprofundando. "A habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias para discriminá-los e lançar mão deles na resolução de problemas pessoais" (GAMA, p.2).

[...] o teatro como conhecimento que é busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõem novos paradigmas para a ciência como a complexidade do pensador Edgard Morin [...] (CAVASSIN, 2008, p. 42).

Teatro de fantoches: com os fantoches a criança vive o lúdico, o momento do sonho produzido dentro da realidade. Santos (1997, p.12) argumenta que "a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como diversão". O teatro de fantoches representa uma possibilidade que demanda dramatização, condição cuja importância aparece muito bem ratificada no ensino da arte (BRASIL, 2001). Conforme Palagana (1994), ao brincar, a criança desenvolve regras, vivencia princípios que está percebendo na realidade, assim as interações requeridas pelo brinquedo possibilitam a internalização da realidade, proporcionando o desenvolvimento cognitivo.

Encontro com os escritores, poetas e artistas regionais: oferecer aos artistas, poetas e escritores da região um espaço para apresentação e divulgação dos seus



trabalhos; selecionar novas fontes documentais e orais para a formação de um acervo etnográfico da região e registrar a memória histórica dos moradores registrando os "causos e lendas" bem como sua memória de vida. Serão registrados fatos marcantes através de fotos, cartas, poemas ou jornais regionais de época.

Acesso a Rede mundial de computadores: com intuito de inclusão social, a Biblioteca Cultural Itinerante irá fornecer aos seus usuários acesso a outras culturas e povos facilitando o intercâmbio e diálogo de informações e vivências, via internet. Devido ao evidente aprimoramento tecnológico experimentado pela humanidade, na última década há crescente demanda por locais que promovam inserção ao mundo digital, sendo que essa proposta apresenta integração às novas perspectivas fornecendo sinal de internet a seus usuários quando da visitação do ônibus.

[...] deseja incentivar aquisição ou atualização de conhecimentos para assim viabilizar aquisição de novas tecnologias como utilização da internet possibilitando acesso a informações que venham a agregar valor em seu cotidiano (MACEDO, 2017, p. 80).

A Biblioteca Cultural Itinerante percorrerá os bairros da cidade e comunidades rurais oferecendo várias oportunidades de aprendizagem, principalmente o recurso da leitura ao oportunizar o acesso ao livro. Acredita-se que uma mobilização, no sentido de desenvolver ações extensivas direcionadas a aquisição da leitura na formação do indivíduo como cidadão, contribui para mudar o cenário de abismo quando o assunto é a leitura.

Considerando que haverá deslocamento entre os locais contemplados com a apresentação do acervo e ou atividades culturais desenvolvidas pela Biblioteca Cultural Itinerante, e observadas às dimensões do veículo, se faz necessário a instalação de 08 prateleiras/estantes de 1,00m de livros, 02 telas retráteis de projeção de imagem, 02 projetores, 02 kits multimídia, 02 TV 50 polegadas, 20 tapetes para leitura, 10 pufs, 01 Notebook 03 câmeras de segurança, livros literários, 06 Toldos externos retráteis, 02 banheiros, 02 caixas de som sem fio, 02 microfones sem fio, 40 cadeiras plásticas, 01 câmera fotográfica, suportes aéreos de telas e quadros e 02 umidificadores.

Cabe ressaltar que o público-alvo é caracterizado por indivíduos com perfil variável (sexo, faixa etária, classe social, raça, atividade profissional, formação



acadêmica, etc.) e considerando essas variáveis, o acervo dos Baús, as exposições, apresentações e rodas de conversa serão devidamente selecionados para atender as necessidades diversas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A biblioteca tem a função de incentivar a leitura e a pesquisa, é o espaço por excelência, onde se aprende a gostar de ler, a se interessar pela leitura e pelo livro. Para Macedo (2005, p. 173) "a biblioteca deve dar suporte à formação de leitores, estimular a pesquisa e o compartilhar das ideias, pois este local é parte integral do processo educativo, conforme o manifesto da UNESCO/IFLA".

O papel das bibliotecas públicas tem chamado a atenção do governo e da sociedade. Isso pode ser verificado quando observamos as atuais políticas públicas de valorização e incentivo ao livro e da leitura, que priorizam a biblioteca no desenvolvimento da cultura letrada. "[...] ter acesso fácil a bibliotecas é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada na sociedade" (SILVA, 1991, p. 79-80).

É consenso entre pesquisadores que a biblioteca itinerante representa um espaço alternativo de aprendizagem e ação cultural por intermédio da leitura, sendo a flexibilidade um de seus atrativos por poder atender a uma população diversificada em dias alternados e ser instalada em espaços diversos, contemplando um número maior de pessoas. Segundo Jorge e Jorge (2006), Aguiar e Correia (2014), Silva e Silva (2005) e Fragoso (2007) a proposta da biblioteca itinerante pode levar ao encontro da população o conhecimento de forma prazerosa e significativa, possibilitando o confronto do leitor com as novas possibilidades de mundo, de realidades e vivência. Apontaram ainda a necessidade de se oferecer outros serviços na biblioteca itinerante.

Para a comunidade local e pesquisadores, a Biblioteca Cultural Itinerante será um centro de excelência, se tornando um espaço multidisciplinar de pesquisa com áreas para leitura, exposições de pinturas, esculturas, artesanato, apresentação de contadores de causos, área para seminários, palestras e apresentações musicais, saraus, apresentações de danças típicas como catira, ciranda, proporcionando a sensibilização sobre a importância do resgate cultural, incentivando criação de



cartilhas, artigos, pesquisas documentários, incentivando políticas públicas que se comprometam com a valorização da história e cultura local.

Conforme Barreto et al. (2008) a leitura se constitui um instrumento de inclusão social, por propiciar ao leitor acesso à educação, cultura, lazer, auxiliar autonomia intelectual e a conquista de melhores níveis de escolaridade e empregabilidade, oportunizando melhores possibilidades às pessoas das camadas sociais mais desfavorecidas.

A ludicidade deve estar presente em todas as atividades desenvolvidas no contexto da Biblioteca Cultural Itinerante, pois esta, ao proporcionar alegria e bem estar, não auxilia somente a aprendizagem escolar.

Os jogos e as brincadeiras são reconhecidos como meios de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido de forma a estimular na criança, à curiosidade, a observação, a intuição, a atividade, favorecendo seu desenvolvimento pela experiência. Esse interesse e essa valorização do brincar na educação não são recentes, sua importância foi demonstrada já na educação Greco-romana com Aristóteles (384-322 a. c.) e Platão (427-384 a. c.). A partir de então, muitos teóricos, como Montaigne (1533-1592), Comênios (1599-1671), Pestalozzi (1746-1827) e outros frisaram a importância do processo lúdico na educação das crianças (FURTADO, 2008, P.56).

Observadas as atividades que serão desenvolvidas tanto se pode afirmar da importância dessa proposta à formação de valores sociais e intelectuais ao público infantil, quanto da sensibilização e recuperação da valorização da arte e cultura e mesmo a descoberta e divulgação dessas últimas. Após as primeiras atuações da Biblioteca Cultural Itinerante, os responsáveis farão uma análise dos resultados alcançados e a partir dessa experiência, se necessário fará ajustes visando os objetivos definidos na proposta. Uma equipe composta por técnicos, monitores e pessoas da comunidade será envolvida nesse processo.

CONCLUSÃO

A biblioteca itinerante tem exercido um papel importante na democratização da leitura nos diferentes contextos sociais, constituindo um espaço de emergência de múltiplos sentidos, pois acomoda, em seu acervo, uma grande variedade de obras. É relevante destacar que não é uma proposta estanque, contribui consideravelmente



para a redescoberta de valores que compreendem respeito e dignidade, através da construção do saber, da escrita e leitura por meio do espaço cotidiano do sujeito.

A proposta vem valorizar o saber, enaltecendo os valores familiares tradicionais e gerando a oportunidade de levar a toda a população a cultura em forma de teatro, fantoches, música, resgatando os valores culturais, trazendo as manifestações culturais em evidência e propiciando a descoberta de novas vocações para escrita, brindando leitores e incentivando as artes que terão espaço garantido.

Diante do exposto, conclui-se que as bibliotecas itinerantes têm se constituído como um espaço alternativo de aprendizagem e ação cultural por meio da leitura, contribuindo para a promoção das práticas de leitura em contextos sociais desfavorecidos, possibilitando a inclusão social através do acesso à leitura. Neste sentido, a biblioteca itinerante tem sido uma ferramenta que proporciona a democratização da informação e o fascínio pela leitura, além de este tipo de biblioteca ser para muitos a única forma de acesso à informação e cultura.

Evidenciamos que a biblioteca itinerante, para se estabelecer como espaço motivador de leitura e de inclusão social, deve propiciar à comunidade funções que ultrapassam o empréstimo de livros, assim deve proporcionar outras práticas culturais, como teatro de fantoches, contação de história, exposições de arte, sarau literário, concurso de poesia e lançamentos de livros, que serão um atrativo para o público em geral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

AGUIAR, Bruno. Felix; CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho. A contribuição social das bibliotecas itinerantes para a promoção das práticas de leitura. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 19, n. 2, p. 210-223, 2014.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura e cidadania. In: HENRIQUES, C. C. e SIMÕES, D. (Org.). **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p. 34-52.

AMORIM, Livia dos Reis. **Educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município De Buritis-MG: qualificação tecnológica para preservação do**



Bioma Cerrado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidad Americana Assunção, PY, 2017.

BARRETO, A. M.; PARADELLA, M. D.; ASSIS, S. Bibliotecas públicas e telecentros: ambientes democráticos e alternativos para a inclusão social. **Ci. Inf.**, v. 37, n. 1, p. 27-36, 2008.

BOURDON, R. **Métodos quantitativos em Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. v. 63. ed. Brasília: SEF, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTRO, Silmara. A. B. **O resgate da ludicidade e a importância das brincadeiras, do brinquedo e do jogo no desenvolvimento biopsicossocial das crianças.** 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia, Campinas – SP, 2005.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **Revista científica/FAP,** Curitiba, v.3, p. 39-52, jan-dez. 2008.

FRAGOSO, K. S. **Corpo e voz, livro e escrita nas práticas de leitura da Biblioteca Livro em Roda.** João Pessoa, PB, 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, 2007.

FURTADO, Valério Queiroz. **Dificuldades na Aprendizagem da Escrita:** uma intervenção pedagógica via jogos de regras. Petrópolis-RJ, 2008.

GAMA, Maria Clara Sodre Salgado. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para educação.** Disponível em: <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acesso em 25 fev. 2019.

GARDNER, Howard. **Inteligências-Múltiplas Perspectivas.** São Paulo: Artmed, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JORGE, Pablo Diego Silva de Souza; JORGE, Ana Carolina Silva de Souza. Biblioteca móvel: o Carro-biblioteca como veículo de incentivo à leitura e inclusão digital. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO, CIÊNCIA E GESTÃO 13 DA INFORMAÇÃO, 29, 2006, Salvador. **Anais.** Salvador: ENEBD, 2006. Disponível em: <[http:// https://docplayer.com.br/8315340-Biblioteca-movel-o-](http://https://docplayer.com.br/8315340-Biblioteca-movel-o-)



carro-biblioteca-como-veiculo-de-incentivo-a-leitura-e-inclusao-digital.html >. Acesso em: 15 jul 2019.

MACEDO, Flávio Xavier de. **A importância da cooperativa agropecuária Unai Ltda-CAPUL- no desenvolvimento do cooperativismo no município de Unai-MG.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidad Americana, Assunção, PY, 2017.

MACEDO, N. D. **Biblioteca escolar brasileira em debate:** da memória profissional a um fórum virtual. 8. ed. São Paulo: SENAC; Conselho Regional de Biblioteconomia, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky.** São Paulo: Plexu, 1994.

SANTOS, Cláudia Coelho. **Formação de educadores ambientais e potência de ação: um estudo de caso.** 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Piracicaba-SP, 2002.

SILVA, Danielle Harlene; SILVA, Alzira Karla Araújo. Biblioteca Itinerante "Livro Em Roda": a leitura como um exercício da cidadania rumo à Sociedade Aprendente. **Biblionline**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.



COMPARTILHANDO SABERES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA

VANDERLÉA RODRIGUES BAZÃO¹
ADRIANA DE FÁTIMA VILELA BISCARO¹
ANA MARIA VILLELA GRECCO¹
SANDRA REGINA DE OLIVEIRA DE SOUZA¹
GABRIEL MORENO VASCON¹

¹Universidade Federal da Grande Dourados, Licenciatura em Matemática, Dourados, MS, e-mail: vanderleabazao@ufgd.edu.br

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das avaliações desenvolvidas em Projetos de Extensão sobre a formação de professores de Matemática, realizados pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), nos anos de 2018 e 2019, cujo público-alvo foram professores de Matemática e graduandos da Licenciatura em Matemática. O objetivo do projeto foi oferecer uma formação continuada aos professores, e promover a interação dos mesmos com os estudantes de Matemática, proporcionando uma troca de experiências, aperfeiçoando suas práticas didáticas. Os resultados desta análise apontaram que mesmo que alguns conteúdos tenham sido planejados de acordo com as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular, ainda se faz necessário retomar algumas habilidades para promover uma aprendizagem mais significativa. Assim, pôde-se concluir que o projeto é de suma importância, mas para melhor eficiência no processo de ensino e aprendizagem, são necessárias algumas implementações.

Palavras-chave: Formação continuada. Universidade. Educação Básica. Matemática. Aprendizagem.

SHARING KNOWLEDGE BETWEEN UNIVERSITY AND BASIC EDUCATION SCHOOL: NARRATIVE OF A CONTINUING EDUCATION PROJECT FOR MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the examinations taken in Extension Projects on Mathematics teachers training, carried out by the Federal University of Grande Dourados (UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados), in cooperation with the Institute of Pure and Applied Mathematics (IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada), in 2018 and 2019, which target audience were Mathematics teachers and students. The objective was to offer continuing education to teachers and promote their interaction with math students, providing an exchange of experiences and improvements in their teaching practices. The results indicate that even though some contents have been planned according to the skills and competences of the common basic curriculum, reviewing some competences is still necessary in order to promote



meaningful learning. Therefore, it could be concluded that the project is essential, however, to be more efficient in the teaching and learning process, some implementations are still required.

Keywords: Continuing Education. University. Elementary Education. Mathematics. Learning.

INTRODUÇÃO

A formação de professores não é um tema novo, pelo contrário, este assunto vem sendo discutido constantemente, tanto no âmbito nacional como internacional, principalmente pelo fato do mesmo ser considerado como uma oportunidade de reflexão sobre as atividades pedagógicas e sobre a construção de saberes docentes necessários a esta prática.

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, a procura por formação continuada teve uma forte evidência nos mais diversos setores universitários e profissionais como requisito para o trabalho, tendo como premissa uma constante atualização em função das mais variadas mudanças nos conhecimentos e tecnologias. Neste sentido, Gatti ressalta que a procura por constantes formações exigiu o desenvolvimento de políticas públicas nacionais ou regionais para respostas a problemas do sistema educacional.

Entretanto, pensar na formação de professores no século XXI, não é o mesmo que formar em épocas anteriores. A formação de professores hoje deve ser contextualizada socialmente e historicamente, refletindo o que cada sociedade, em diferentes períodos, pensa sobre a educação e principalmente o papel do "ser professor" (MARINQUE; TINTI; LIMA, 2011).

Atualmente, o estudante não é somente mais um receptor de informações e conhecimentos, ele também cria, busca novas fontes de informações e conhecimentos, e tudo isto envolve uma mudança de postura no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, formar-se continuamente tornou-se necessário para professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Desse modo, eles precisam estar em constante processo de renovação de informações, ideias, descobertas e inovações, para enriquecer a sua prática educativa (ASSIS; HUANCA, 2016).

Com essa nova realidade, tornou-se importantíssimo o fortalecimento da



relação Universidade x Escola a qual busca meios para aprimorar o trabalho do professor em sala de aula. Assim, a Universidade se coloca não somente como produtora de conhecimento, mas como uma importante interlocutora de ações formativas em relação às atividades de extensão que visam a formação continuada de professores, com objetivos de valorização profissional e ressignificação na prática docente.

Para isto, é necessário que a Universidade continue estabelecendo parcerias com as Secretarias de Educação, a fim de propiciar constantes formações aos professores da rede. Este artigo apresenta um relato de experiência do Projeto de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio (PAPMEM), realizado em parceria com o IMPA, nos anos de 2018 e 2019, que teve por objetivos além da melhoria do ensino de Matemática em nível médio, da atualização de acadêmicos e professores de Matemática no que diz respeito às novas tecnologias, do incentivo dos professores à pesquisa, da valorização profissional e integração dos acadêmicos e professores proporcionando trocas de experiência, fazer uma análise dos acertos das questões das provas aplicadas no projeto, para detectar, dentre os conteúdos abordados, quais são aqueles em que professores e alunos de Matemática têm uma melhor compreensão e/ou entendimento.

PERCURSO TEÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E METODOLOGIA DO TRABALHO REALIZADO

A formação continuada deve ser feita em diferentes espaços e formas:

[...] de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – 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, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008 p. 57).

Destaca-se também, como um importante espaço de formação continuada, a



própria Universidade, que além de ser responsável pela transmissão de conhecimentos, deve também contribuir com projetos de extensão visando atender às necessidades de diferentes setores da sociedade, entre eles estabelecer parcerias com as secretarias Municipais e Estaduais da Rede Básica de ensino, a fim de propiciar formações continuadas, proporcionando um compartilhamento de saberes capazes de formar professores críticos reflexivos e pesquisadores da sua *praxis* e da *praxis* educativa na realidade de seu contexto escolar. Neves (1992, p. 86), afirma que a sociedade espera da Universidade contribuições com funções diferenciadas, ou seja:

[...] ser capaz de ensino diversificado, formação profissional; ser criativo no processo de produção de conhecimento, adequado ao desenvolvimento econômico e social do país; produzir diagnósticos e soluções competentes para os problemas sociais do país; ser centro de reflexão e discussão ampla, pensando criticamente a sociedade com vistas a sua transformação, a superação do seu subdesenvolvimento.

Neste sentido, a parceria entre Universidade e Escola da Educação Básica, pode se dar a partir de diferentes projetos de formação, visando processos interativos-reflexivos, contribuindo dessa forma, como já mencionado, na qualidade da educação e valorização do professor e como um importante momento para reflexão da *práxis* pedagógica.

Nóvoa (2002) ressalta ainda que a formação continuada deve ser assumida de forma colaborativa entre a Universidade e os sistemas de ensino para desenvolvimento nas escolas de Educação Básica, proporcionando aos professores elementos teórico-metodológicos que promovam uma "formação crítico/reflexiva, com vista à uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 2002, p. 38). Ainda segundo o autor:

A formação continuada não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica 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, 2002, p. 57).

Em relação às políticas públicas educacionais, algumas ações foram fundamentais para a instauração de Programas de Formação Continuada em diferentes



espaços educativos institucionais, como por exemplo o Plano Nacional de Educação de 2011, onde destaca na meta 16:

Formar em nível de pós-graduação cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para e do exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: "para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada" (BRASIL, 2014, p. 51).

Desta forma, a Universidade enquanto espaço de formação, espera que sua contribuição seja capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores por formar profissionais competentes, dotados de uma fundamentação teórica consistente de acordo com as adversidades sociais locais, regionais e nacionais, e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar.

A UFGD oferta como um dos projetos de formação continuada para os professores de Matemática, o projeto PAPMEM, que é desenvolvido pelo IMPA nos meses de janeiro e julho, sendo realizado através de aulas expositivas, transmitidas ao vivo, via *internet*, pelos professores envolvidos. Uma característica do PAPMEM é que ele é estendido às outras universidades do Brasil, em tempo real ou não, e conta com a parceria de professores das universidades que auxiliam os participantes na resolução de problemas, em forma de oficinas. Os assuntos abordados são aqueles elencados nos três anos do Ensino Médio. Uma vez que essas aulas são gravadas, e disponibilizadas na *internet*, é possível às instituições de ensino interessadas em desenvolver este projeto, a mudança do período de execução.

O PAPMEM vem sendo realizado na UFGD em período posterior ao do IMPA, observando que houve uma demanda maior da participação dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFGD neste período alternativo. Em 2018, o projeto foi realizado durante cinco sábados entre os meses de agosto e setembro em período vespertino. Foram abordados os seguintes assuntos: Geometria Analítica, Relações de



Recorrências, Áreas e Volumes e Introdução às Funções.

Com o intuito de atender um público maior de participantes, devido ao fato de que no ano de 2018 apenas 16 participantes concluíram o curso, no primeiro semestre de 2019, o projeto foi executado durante a semana de 18 a 22 de março nos períodos matutino e noturno, com a opção dos inscritos escolherem o período que queriam participar.

As aulas desenvolvidas neste período versaram sobre os temas de Geometria Analítica, Lógica, Sistemas Lineares, Grafos, Planilhas no Ensino Médio, Jogos, Cônicas e Estatística. Ao final do projeto, aplicou-se uma avaliação sobre os temas das aulas ministrados durante o curso, sendo ela quesito obrigatório para obtenção do certificado de participação.

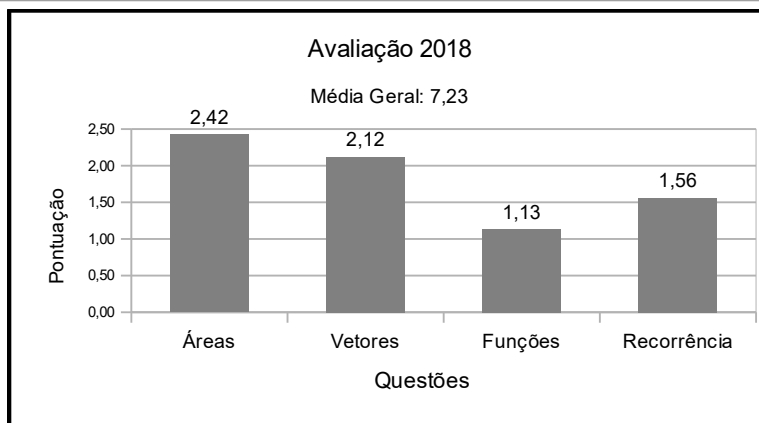
RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROJETO

No ano de 2018, o PAPMEM foi realizado aos sábados, em período vespertino, com 16 participantes no projeto, dentre eles, sete professores de escolas da região de Dourados e nove alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UFGD.

Ao final do projeto, foi aplicada uma avaliação com quatro questões sobre os temas das aulas trabalhados durante o curso, sendo estas questões sobre Áreas de figuras geométricas, Vetores em um problema de geometria, o estudo de Funções em uma situação-problema e um último problema sobre relações de Recorrência.

Cada questão teve pontuação de 2,5 pontos, conforme a Figura 1, que indica a média obtida em cada questão pelos estudantes concluintes do curso. Observa-se, ainda, que estes participantes tiveram média geral de 7,23 pontos.

Figura 1: Média por questões da Avaliação dos participantes do ano de 2018.



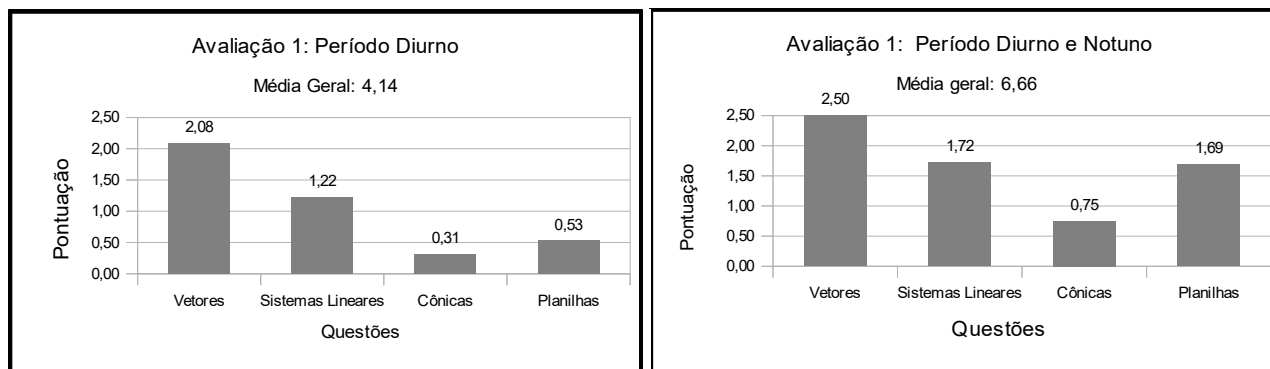
Para a análise do projeto realizado no ano de 2019, considerou-se as atividades desenvolvidas nos períodos matutino e noturno, além da opção de escolha dos participantes na inscrição em optar por somente um período ou ambos os períodos, os temas das atividades/aulas realizados em cada período, foram distintos. Conseqüentemente, as avaliações aplicadas ao final do projeto, também foram diferentes, de acordo com os assuntos abordados em cada período.

Neste sentido, denominou-se como Avaliação 1 a prova aplicada no período da manhã e como Avaliação 2 a aplicada no período noturno, levando em conta que houveram dois públicos a considerar: os participantes do curso em somente um período e os que participaram nos dois períodos. Tais avaliações também foram compostas por quatro questões, valendo 2,5 pontos cada questão.

Na Avaliação 1 a primeira questão foi sobre ângulos entre Vetores, a segunda sobre Sistemas Lineares, a terceira sobre Cônicas, e a quarta sobre o uso Planilhas eletrônicas no Ensino Médio. Esta avaliação foi resolvida por 34 participantes, sendo que dentre esses, 16 cursaram os dois períodos obtendo uma média de 6,66 pontos e os 18 participantes que cursaram somente o período matutino tiveram média de 4,14 pontos. A Figura 2 ilustra as médias obtidas em cada questão pelos dois grupos de participantes.

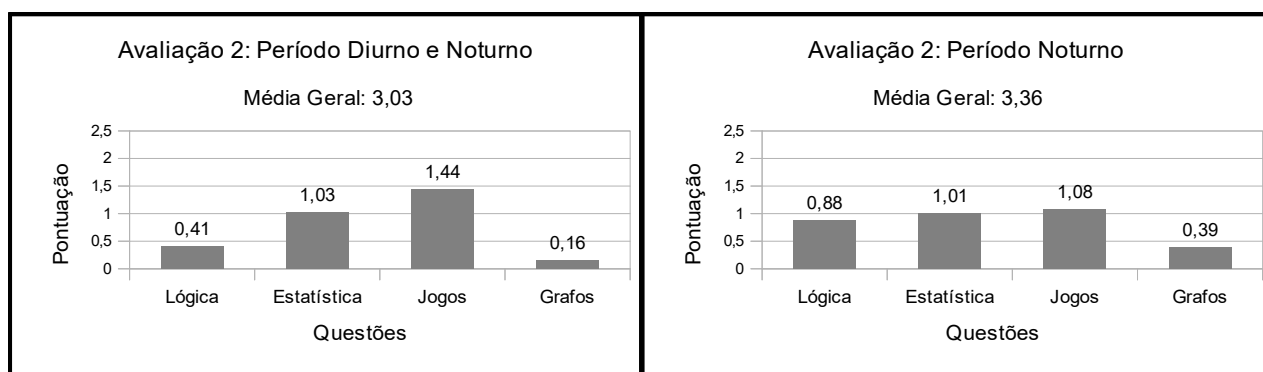


Figura 2: Média por questões da Avaliação 1 dos participantes do ano de 2019.



Na Avaliação 2, a primeira questão abordou o tema de Lógica aplicado no Ensino Médio, a segunda Estatística, a terceira Jogos e a quarta Grafos. Esta avaliação foi resolvida por 66 participantes, onde 16 cursaram os dois períodos obtendo uma média de 3,03 pontos e os 50 participantes que cursaram somente o período noturno tiveram média de 3,36 pontos. A Figura 3 ilustra as médias obtidas em cada questão pelos dois grupos de participantes.

Figura 3: Média por questões da Avaliação 2 dos participantes do ano de 2019.



DISCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES

Após a análise dos resultados obtidos nas avaliações do projeto, discutiu-se determinadas relações dos temas abordados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que se espera para o desenvolvimento ao longo da escolaridade básica para todos os estudantes. De acordo com a BNCC, estes estudantes devem desenvolver habilidades relativas ao modo de raciocinar, representar, comunicar e argumentar.



Assim, para o desenvolvimento de competências que envolvem raciocinar, é necessário que os estudantes possam, em interação com seus colegas e professores, investigar, explicar e justificar as soluções apresentadas para os problemas, com ênfase nos processos de argumentação matemática. Embora todos esses processos pressuponham o raciocínio matemático, em muitas situações são também mobilizadas habilidades relativas à representação e à comunicação para expressar as generalizações, bem como à construção de uma argumentação consistente para justificar o raciocínio utilizado (BRASIL, 2018, p.529).

Destaca-se que após os participantes do projeto assistirem aos vídeos, foram realizadas as oficinas de resolução de exercícios que são pontos principais para a maior interação entre professores e alunos, pois após a discussão dos exercícios em grupo é preciso formalizar as ideias com o rigor da escrita matemática, e neste momento os estudantes e professores têm a oportunidade de irem à frente da sala para argumentarem suas ideias e justificarem a solução na lousa.

De acordo com os resultados sobre as médias das questões apresentadas, observa-se que em 2018, a questão que teve maior número de acertos dentre este grupo de participantes, foi a primeira, sobre o tema de Áreas de figuras geométricas envolvendo conceitos de proporcionalidade. Este assunto é abordado no Ensino Fundamental, aprofundado no Ensino Médio, e bem discutido na graduação. E observa-se também, que este tema tem como habilidades, de acordo com "BNCC (EM13MAT506), representar graficamente a variação da área e do perímetro de um polígono regular quando os comprimentos de seus lados variam, analisando e classificando as funções envolvidas" (BRASIL, 2018, p. 109).

A questão com o menor número de acertos foi a terceira, referente a Funções, com a construção de gráficos envolvendo situações-problema. Acredita-se que a dificuldade na resolução desta questão, seja em razão da deficiência de pré-requisitos necessários para este tipo de problema, e também por não apresentarem as habilidades da BNCC (EM13MAT302) que fundamentam-se em "construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º ou 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos" (BRASIL, 2018, p. 109).

Com respeito à análise das médias obtidas nas avaliações do ano de 2019, nota-se pela Figura 2 que ambas as turmas tiveram maior média de acerto na primeira questão sobre Vetores e pior rendimento na terceira questão sobre Cônicas.



O conteúdo Vetores está inserido no Ensino Médio, e na graduação é aprofundado em mais de uma disciplina do currículo da Licenciatura em Matemática, sendo este um dos motivos para a questão sobre Vetores ter obtido um maior número de acertos. Já o estudo das Cônicas é raramente visto no Ensino Médio, o que dificulta o entendimento dos participantes sobre este tema, o que pode justificar um menor número de acertos nesta questão.

Na Figura 3, observa-se que os participantes de ambos os períodos obtiveram melhores resultados na terceira questão sobre Jogos, e menor média na quarta questão sobre Grafos. A questão sobre Jogos usava cálculos matemáticos para obter a melhor estratégia em resolver uma situação-problema. Isso vai de encontro com a terceira competência específica da BNCC:

Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente (BRASIL, 2018, p. 535).

Já conteúdo sobre Grafos, quase nunca é trabalhado na Educação Básica e até no Ensino Superior é difícil encontrar tal tema nas ementas dos cursos regulares da graduação. No entanto, pode-se relacionar o estudo de um tema não muito frequente no currículo dos cursos com a quinta competência específica da BNCC em:

Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação (BRASIL, 2018, p. 540).

Observou-se que, em geral, a média da avaliação do ano de 2018 foi maior que a realizada em 2019. Uma justificativa para este fato poderia ser que no ano de 2018 o grupo de participantes era menor, e metade destes já eram professores de Matemática formados e atuantes na rede de ensino. Já no ano de 2019, teve-se poucos professores, sendo a maior parte dos participantes, estudantes do curso de Licenciatura em Matemática. Notou-se, neste momento, que houve a falta de incentivo, por parte das



instituições das redes de ensino, municipal e estadual, para que os professores atuantes participassem efetivamente do projeto.

CONCLUSÃO

A partir dos projetos de formação continuada ofertados pela UFGD, cria-se caminhos para o fortalecimento da relação entre Universidade e Escola, através das parcerias com as Secretarias de Educação, possibilitando compartilhar saberes e contribuições sobre novas práticas didáticas pedagógicas, a fim de promover reflexões acerca da prática docente.

Ainda que as ações do projeto sejam limitadas em relação ao tempo de execução, o PAPMEM se coloca com um bom interlocutor de atividades formativas para os professores de Matemática. Mas, faz-se necessário refletir sobre questões da BNCC e que são sugeridas por Schön (1992, p. 80) como: "a) quais competências os professores deveriam ajudar os estudantes a desenvolver? b) que tipos de conhecimentos e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar seu trabalho eficazmente?".

Estas questões são necessárias para implementação das ações do projeto, de forma que os professores sejam reflexivos e capazes de desempenhar suas atividades didáticas mais significativamente. Entretanto, acredita-se que o PAPMEM, com objetivo de promover a capacitação para professores de Matemática, contribui para uma possível mudança na prática educacional, qualificando professores e acadêmicos e promovendo também a reflexão-ação e a práxis pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Marcos, A. P. HUANCA, Roger, R. H. A formação continuada do professor de matemática: explorando possibilidades através de resolução de problemas. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 2016, São Paulo. **Anais [...]**. Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL): Campus Anália Franco, 2016. p.1-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-matematica-e-suas>



tecnologias>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

MARINQUE, Ana L. TINTI, Douglas, da S. LIMA, Mariza, A. M. Formação Inicial e Continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática. **Praxis & Saber** - Revista de Investigación y Pedagogia Maestria em Educacion. Uptc, v. 2. n. 3, p. 87-102, jan/jun. 2011.

NEVES, Clarissa E. B. Funções do ensino superior hoje. In: BRANDÃO, Z.; WARDE, M. J.; IANNI, O. *et al.* **Universidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1992. p. 79-87.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e o trabalho Pedagógico**. Lisboa: Ed. Educa, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.



CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO DE TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

LIVIA DOS REIS AMORIM¹
FLÁVIO XAVIER DE MACEDO¹

¹Secretaria de Estado de Educação, Brasília, Distrito Federal, email: liviaamorimdosreis@gmail.com

RESUMO

O MST, por meio de lutas sociais de contestação e reivindicação por uma educação voltada às peculiaridades e respeito às diversidades socioculturais do campo, foi precursor na conquista de avanços na discussão e reflexão sobre os princípios e a seguridade de direitos e políticas públicas de garantia da Educação do Campo. O estudo tem como objetivo central de estudo a Educação do Campo e as contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na elaboração de propostas de políticas públicas educacionais voltadas para o sujeito do campo. A metodologia usada para a realização da pesquisa tem base no materialismo histórico-dialético a partir de pesquisa bibliográfica realizada sobre o 1º Eneer e as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo. Conclui-se que o MST colaborou, consideravelmente, para o desenvolvimento de uma educação pensada para o campo, especialmente pelo fato de o movimento ser formado por sujeitos que procuram participar ativamente da política do país.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. MST. Sujeitos do Campo.

CONTRIBUTIONS OF THE MOVEMENT OF LANDLESS RURAL WORKERS TO THE CONSTRUCTION OF THE COUNTRYSIDE EDUCATION PROPOSAL IN BRAZIL

ABSTRACT

The MST, through social struggles of contestation and claim for an education focused on the peculiarities and respect for the sociocultural diversities of the countryside, was a precursor in the achievement of advances in the discussion and reflection on the principles and security of rights and public policies to guarantee Countryside Education. The study has as its central objective the study of Rural Education and the contributions of the Landless Rural Workers Movement, in the elaboration of proposals of educational public policies aimed at the rural subject. The methodology used to carry out the research is based on historical-dialectical materialism from bibliographic research conducted on the 1st Eneer and the National Conferences for a Rural Education. It is concluded that the MST contributed considerably to the development of an education designed for the countryside, especially because the movement is formed by subjects who seek to actively participate in the politics of the country.

Keywords: Countryside Education. Public Policies. MST. Countryside Subjects.



INTRODUÇÃO

Educação é um “processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade”. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 24). De acordo com o exposto, o principal objetivo da educação deve ser o de atribuir ao homem recursos culturais qualificados capazes de estimular as transformações materiais e espirituais reivindicadas pela dinâmica da sociedade.

Os interesses das forças dominantes brasileiras instituem a história da situação educacional que envolve a realidade do meio rural, situando a educação do campo entre períodos de presença e ausência na agenda política do país. Interesses das elites rurais conservadoras e urbano-industrial demonstram desconhecimento sobre a importância da educação para os trabalhadores do campo, fazendo com que o aparecimento da escola no campo ocorra de maneira descontínua e tardia.

Uma longa trajetória foi percorrida para se conquistar políticas públicas direcionadas, especificamente, para o projeto de educação aos sujeitos do campo, que, no decorrer do tempo, foi definido por um processo de desprezo do modo de vida. Após vários debates, movimentos sociais, sindicais e populares, lutaram pela elaboração de políticas específicas que valorizassem a realidade dos povos do campo. O campo passa a ser reconhecido como espaço de diversidade e cultura.

O enfrentamento dos trabalhadores rurais junto ao Estado, questionando direitos básicos como trabalho, terra, moradia, saúde, crédito e educação, inicia a construção de uma proposta de educação reconhecida cultural e socialmente para o campo. “Trata-se, portanto de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324).

O termo Educação do Campo só surgiu recentemente. Foi usado, inicialmente, por volta de 1990, mas somente em 2008 aparece em um documento oficial. Sua origem se dá principalmente por meio da luta por terra, realizada pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), junto à necessidade de escolas públicas nos acampamentos e assentamentos criados pelo MST (AMORIM, 2017, p. 47).

A definição de Educação do Campo surgiu da análise do conceito, dos princípios e das práticas que conduzem a educação rural e agrícola a partir dos anos 1980.



Movimentos sociais, com destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), e professores das universidades efetivaram uma proposta para determinar o que foi nomeado paradigma da Educação do Campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) declaram que:

Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação.

A Educação do Campo é um modelo educacional com projetos educacionais, produção teórica, políticas públicas em uma prática de transformação da realidade com base na luta contra o capitalismo. A proposta de Educação do Campo surge para “estabelecer conexões nas formas de produzir, de se organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar a sua base, como forma de se produzir transformações substanciais na própria existência humana desses sujeitos” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 87).

Para Amorim (2017, p. 46), “educação do campo tem como característica principal a luta dos trabalhadores do meio rural por políticas públicas eficientes, que estabeleçam o direito a uma educação que aconteça no campo e que seja do campo”.

Caldart (2012, p. 257) afirma que a educação do campo é um “fenômeno da atual realidade brasileira”, sendo vista como uma “categoria de análise” das práticas e políticas de educação dos sujeitos do campo. Caldart assegura que os processos de luta dos movimentos sociais do campo; os embates com a força ofensiva neoliberal no país, originados na década de 1990, e as inovadoras práticas educacionais são o alicerce para o progresso da construção coletiva do paradigma da Educação do Campo.

Para a construção de uma educação integral, a concepção de Educação do Campo trata de assuntos que perpassam o gênero, a raça e a etnia, a diversidade cultural e das gerações, a soberania alimentar, o desenvolvimento sustentável e a proteção ao meio ambiente. A escola tem uma função imprescindível; compreende um conjunto de práticas pedagógicas que devem estar relacionadas à realidade, embora não seja o único espaço em que se possam adquirir conhecimentos. “Na Educação do



Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele" (CALDART, 2008, p. 77).

A fim de possibilitar uma nova configuração de educação, o setor educacional do movimento promove um novo modelo de currículo para a área rural, que busca, além de outros requisitos, "uma educação que valorize o saber dos(as) educandos(as), visto que crianças, jovens, adultos, pessoas mais velhas, todos têm um conjunto de saberes, uma cultura e uma história e precisam ser respeitadas e consideradas quando entram na escola" (CALDART, 1997, p. 42).

Por intermédio de movimentos e lutas sociais do MST, surge a iniciativa de elaborar uma proposta educacional que atenda às necessidades dos povos do campo. Para Vendramini (2007, p. 123), "a educação do campo não emerge no vazio nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social".

Evidencia-se que o processo de exclusão da população do campo, em relação ao direito de acesso à educação, só não é mais grave devido às lutas do MST pela permanência de escolas no campo e pelo cumprimento da Constituição Nacional, quando o acesso à educação deveria ser o resultado da implantação de políticas públicas voltadas a atender às demandas desse setor da sociedade (GARCIA, 2009, p. 68).

O presente estudo tem como objetivo central de análise a Educação do Campo e as possíveis contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na elaboração de propostas de políticas públicas educacionais voltadas para o sujeito do campo.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a abordagem teórico-metodológica numa perspectiva qualitativa, de acordo com os pressupostos do materialismo histórico e dialético. A prática de pesquisa pautou-se em análise bibliográfica e documental. Conforme Gadotti (1995), o materialismo histórico dialético compreende a história numa luta entre contrários. Ele considera a matéria e o pensamento como princípios associados, conexos; são um todo universal e indivisível. O materialismo histórico dialético torna-se considerável ferramenta, capaz de transformar a realidade



por meio de outras referências, eliminando a exploração humana, proposta apoiada por quem luta por terra.

Segundo os estudos de Kuenzer (1998), o materialismo histórico-dialético tem a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Estudos que ocorrem conforme os interesses da classe trabalhadora trazem o entendimento do mundo do trabalho, dos processos educativos escolares e não escolares, tendo o parâmetro da economia política como critério para a construção do conhecimento. Ao aprimorar o materialismo histórico e dialético, o Marxismo coloca-se politicamente como um preceito de empoderamento da classe trabalhadora. As pesquisas acerca da Educação do Campo devem expandir direitos sociais também aos trabalhadores rurais, a partir da discussão do materialismo histórico-dialético.

Conforme Gil (1995), a pesquisa bibliográfica se assemelha à pesquisa documental; a diferença primordial entre essas está relacionada à natureza da fonte. De acordo com Koche (1997), a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer e analisar as principais contribuições teóricas presentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se ferramenta indispensável para qualquer modelo de pesquisa.

O MOVIMENTO DE TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Em 1984, surge, no Oeste e Sudoeste do Paraná, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que, junto a outros movimentos sociais e sindicais do campo, proporcionará a construção coletiva, de um projeto de educação que se contradizia com relação à Educação Rural. O MST é resultado da realidade econômica, política e social do país; engloba e sintetiza particularidades dos principais movimentos de luta pela terra no Brasil. Em suas argumentações, Fernandes (2001) caracteriza o MST como um movimento socioterritorial, que tem como objetivo principal a conquista da terra pela ocupação.

O Movimento dos Sem Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem a dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que, há quarenta anos, foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo, colonial e perverso. O importante, porém, é reconhecer que os quilombos, tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje, todos em seu tempo, antontem, ontem e agora, sonharam e sonham o



mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como 'façanha da liberdade' (FREIRE, 2000, p. 60).

"O MST entende, portanto, que, partindo da prática produtiva para a educacional, estariam fazendo uma relação dialética entre teoria e prática, necessárias para o progresso econômico e social do país" (BEZERRA NETO, 2003, p. 150). No entendimento de Arroyo (2002, p. 79), o movimento social, enquanto práxis social, "traz em si uma revolução no saber, no conhecer-se, educar-se e formar-se das classes", pois "diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão do social. No mesmo movimento global em que refazem o social, fazem-se como sujeitos sociais conscientes com identidade coletiva".

Para Bezerra Neto (2003), o MST difere de todos os movimentos de luta pela terra do país, por ser um movimento nacionalmente organizado e possuir um projeto de sociedade socialista organizada mediante a formação educacional. O Movimento Sem Terra defende um programa educativo que tinha como condição fundamental a formação de um novo homem e uma nova concepção de sociedade voltada para a solidariedade. A luta desse movimento busca conceber a educação básica do campo.

[...] o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, tem defendido a construção de um novo paradigma social, através do binômio reforma agrária/educação. Essa mudança é compreendida por eles como condição *sine quo non*, para o desenvolvimento da nação e, ao mesmo tempo, como a possibilidade de diminuição da exploração sobre os trabalhadores, através de uma pedagogia que vise à fixação no campo. (BEZERRA NETO, 2003, p. 1).

CONTRIBUIÇÕES DO ENERA E DAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

No período de seu surgimento, o MST promoveu dois importantes eventos: o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado no período de 28 a 31 de julho de 1997, e a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998; ambos em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).



O nascimento da Educação do Campo tem como referência o 1º Eneer. A discussão sobre uma proposta educacional para os povos do campo inicia-se com a Primeira Conferência Nacional sobre o tema “Por uma Educação Básica do Campo”. Confirmando a legitimidade da luta por políticas públicas adequadas e por um projeto educativo apropriado para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, surge a Educação do Campo sobrepondo à educação rural.

Kollín, Nery, Molina (1999) afirmam que o 1º Eneer tinha como objetivo intensificar um debate nacional sobre a educação do mundo rural, considerando o contexto do campo em termos de cultura específica, assim como a maneira de observar e se relacionar com o tempo, espaço e meio ambiente ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. A gênese do termo “Educação do Campo” demanda da atuação dos movimentos organizados, na elaboração de políticas públicas educacionais voltadas aos assentamentos de reforma agrária. A expressão “campo” tem repercussão após o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária.

A Educação do Campo [e no campo] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012. p. 259).

A elaboração do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro encerra o 1º Eneer. Caldart (2003, p. 80) afirma que o manifesto destaca uma escola “[...] que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo”. Para Kolling; Nery; Molina (1999), educadores esclarecem, no manifesto, a importância da educação como instrumento fundamental para a transformação da sociedade injusta e excludente. O manifesto se apresenta mais reivindicativo do que propositivo; a Educação do Campo como proposta mais orgânica é tema da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Na ocasião da 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo, a expressão Educação do Campo aponta um novo sentido. Para Caldart (2004), “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”.



Educação do campo, e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

O movimento Por uma Educação do Campo é popular, com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo organizados na Via Campesina (Movimento mundial que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas). De base política e pedagógica, articula, organicamente, generalidades importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais e culturais, a escola e a Educação do Campo. Nas reflexões de Munarim (2008), o movimento "Por uma Educação do Campo", devido à importância da causa para a sociedade, pelo conteúdo político e pedagógico, consolida-se como um movimento social orgânico de interesse geral.

A relação com a necessidade por educação justifica o caráter político do movimento Por uma Educação do Campo, tendo em vista as propostas dos movimentos sociais populares do campo por uma educação plena que identifica questões sociais e culturais pertinentes ao campo. O caráter pedagógico do movimento considera a luta por uma escola construída a partir de um processo de transformação na sociedade ou na realidade social dos sujeitos do campo.

Ribeiro (2010) sustenta que o movimento "Por uma Educação do Campo" apresenta os desafios pela educação, na perspectiva e diversidade dos sujeitos que a faz, os trabalhadores do campo. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 23), o movimento representa "educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz".

Santos (2018) identifica, em linhas gerais, cinco princípios da proposta de Educação do Campo que a "1ª Conferência Nacional - Por uma Educação Básica do Campo" considera como transformações essenciais à escola do campo. A primeira transformação é na função da escola, que tem o compromisso com a intervenção social e com a cultura do povo do campo. A segunda diz respeito à gestão das escolas



como espaço democrático e público. A terceira seria na orientação pedagógica, propondo experiências da educação popular, incorporando outras formas de ensinar e aprender que ocorrem fora dos muros da escola. Uma quarta transformação diz respeito ao currículo da escola do campo que deve priorizar a formação humana, a relação do trabalho na terra, e a relação educação e cultura camponesa. Por fim, a quinta se relaciona à nova postura pedagógica dos educadores do campo ao manter diálogos com as comunidades camponesas.

Ocorreu em 2004, na cidade Luziânia-GO, a 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com a preocupação de determinar, para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente, um reconhecimento público característico. Nesse período, expandiram os grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação, a luta era para inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em toda a educação básica, nas universidades públicas de graduações e pós-graduações, pois o campo também carece de profissionais qualificados para intervirem nessa realidade.

Em Molina (2006), a proposta de se conceber a educação do campo como política pública se estabeleceu na 2ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que apresentou o lema Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado. Fundamentado nessa consideração, inicia-se a discussão de um novo perfil de escola do campo, não uma proposta de educação para os sujeitos do campo, e sim, uma proposta de educação envolvendo os sujeitos do campo.

Os interesses das forças dominantes brasileiras instituem a história da situação educacional que envolve a realidade do meio rural, situando a educação do campo entre períodos de presença e ausência na agenda política do país. Interesses das elites rurais conservadoras e urbano-industrial demonstram desconhecimento sobre a importância da educação para os trabalhadores do campo, fazendo com que o aparecimento da escola no campo ocorra de maneira descontínua e tardia.

CONCLUSÃO

De acordo com o MST (2014), são inúmeras as dificuldades da educação do campo. O enfrentamento em relação à política educacional dominante é uma delas, pois apenas uma minoria da população consegue ter acesso a ela. Para Caldart (2009,



p. 39), "a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo".

O MST colaborou consideravelmente para o desenvolvimento de uma educação pensada para o campo, especialmente pelo movimento ser formado por sujeitos que procuram participar ativamente da política do país. Barbosa (2015) afirma que, para a pedagogia do MST, as associações camponesas são o sujeito pedagógico por natureza, e o processo educativo encontra-se para além do espaço escolar, visto que otimiza, pedagogicamente, todos os espaços e dinâmicas da luta pela terra.

O protagonismo da Educação do Campo ganha notoriedade a partir dos movimentos e lutas sociais do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, que entendem que as atuais políticas educacionais voltadas ao sujeito do campo o levavam à subalternidade e à margem do processo social. Assim, o MST buscou, no contexto social, políticas de valorização do direito a uma educação que contemple as diversas formas culturais do sujeito do campo, caracterizando-se como movimento importante para a formação de escola do campo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lívia dos Reis. **Educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município de Buritis-MG**: qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Americana, Assunção, PY, 2017.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador á educação. In: GOMES et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales**: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México: LIBRUNAM, 2015.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.



CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60–81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. v. 5.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.) **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de educação no campo**. Rio de Janeiro: Editora da Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; Caldart, Roseli Salete; MOLINA, Molina Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.19-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: UnB, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. In: (Org.). **Educação do campo e pesquisa**. Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.



MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 324-331.

MST. Boletim da Educação. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. II ENERA. Textos para estudo e debate. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 jul. 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: (Org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.



CURSOS DO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HOLÍSTICA.

JOAO CARLOS DA SILVA¹
ERICA GOIS NICOCHELLI¹
MARIANA APARECIDA GRILLO¹

¹Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente – SP. E-mail: scjoao@yahoo.com.br

RESUMO

Face ao processo de transformação que vem ocorrendo na educação básica, caracterizado por elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) mudanças curriculares e metodológicas, a formação continuada mostra-se como uma necessidade para o trabalho docente. Nesse contexto, o presente trabalho apresenta um relato de experiência, cujo objetivo é descrever as principais contribuições resultantes da realização do curso sobre os componentes curriculares que compõem o Currículo do Estado de São Paulo a partir de 2020: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia, ofertado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), no âmbito do programa Inova Educação. E assim, discutir o caráter holístico das disciplinas abordadas durante o curso, pois, o aluno é o centro de referência, é visto de uma maneira global, ou seja, visa o desenvolvimento de todas as suas potencialidades como enfatiza a educação holística.

Palavras-chave: Mudanças Educacionais. Educação. Holismo. Formação Pedagógica.

COURSES OF THE INOVA EDUCATION PROGRAM: AN ANALYSIS IN THE PERSPECTIVE OF HOLISTIC EDUCATION

ABSTRACT

Given the process of transformation that has been taking place in basic education, characterized by the elaboration of the Common National Curriculum Base (BNCC), curricular and methodological changes, continuing education is a necessity for teaching work. In this context, the present work brings an experience report, whose objective is to describe the main contributions resulting from the course offered by the Secretary of Education of the State of São Paulo (SEDUC), under the Inova Education Program about Elective, Life Project and Technology Curricular Components that will compose the Curriculum of the State of São Paulo from 2020 in order to discuss the holistic nature of the subjects presented during the course, because the student is the reference center, he is seen in a global way, in other words, it aims to develop all his potentialities as emphasized by holistic education.

Keywords: Educational Changes. Education. Holism. Pedagogical Formation.



INTRODUÇÃO

A escola, os discentes e os docentes enfrentam novos desafios nos dias de hoje. Um deles é a superação do modelo da escola tradicional, que ainda tem influenciado a prática pedagógica, por meio do uso de processos de repetição, memorização e práticas que fragmentam a aquisição do conhecimento que muitas vezes não desperta o interesse de jovens, pois não corresponde às aspirações dos educandos. Para superar esses paradigmas conservadores, adequando os projetos pedagógico e a grade curricular é essencial, para a sociedade que busca um indivíduo que tenha visão do todo criar, um modelo que traga uma visão global, que trabalhe com o desenvolvimento dos aspectos intelectual, físico, social, emocional, cultural e pessoal do aluno. Buscando superar esse paradigma, em maio de 2019, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) lançou o Programa Inova Educação com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. O programa tem o objetivo de tornar a escola mais conectada com os sonhos e as atuais necessidades das crianças, adolescentes e jovens, e apoiar os estudantes a desenvolver competências voltadas para o século 21. Ele traz inovações para que as atividades educacionais sejam mais alinhadas ao projeto de vida, desejos e realidades de cada um.

Nessa perspectiva será oferecido a todos os estudantes, da Rede Estadual de Ensino, do 6º Ano do Ensino Fundamental até a 3ª Série do Ensino Médio três novos componentes no currículo que trazem ao professor novas possibilidades de trabalhar com seu aluno real em um contexto integral, como orienta a BNCC.

Para preparar os docentes da rede, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ofereceu um curso formação básica a respeito dos componentes curriculares supracitados. Foi estruturado da seguinte forma: O que são Eletivas?; Como as Eletivas funcionam na prática?; O que as Eletivas devem proporcionar ao estudante?; Apresentação do Projeto de Vida; Como o Projeto de Vida funciona na prática?; O que o Projeto de Vida deve proporcionar ao estudante?; O que se espera do professor de Projeto de Vida?; O componente Tecnologia – Práticas e metodologias para o uso de tecnologias; Conhecendo o cenário sobre o uso de tecnologia na sociedade.

Assim, nossa experiência permitiu-nos que verificássemos com base no significado do que é o holismo e a relação existente entre holismo, ciência e educação,



os fundamentos do curso Inova Educação, a ementa dos três novos componentes curriculares embasada nos princípios da educação holística a qual constrói-se através da experiência humana, respeitando-se as necessidades emocionais, cognitivas psicológicas, físicas e espirituais dos educandos, procurando incentivar a autoestima e a responsabilidade acerca do próprio processo de desenvolvimento. Um processo educacional humanizado, estimulando-se os sentimentos, autonomia, esperança e contemplação pelos mistérios da vida, uma energia vitalizada, envolvendo intelecto, emoções (TAVARES 2000).

Nesse contexto, o presente trabalho traz um relato de experiência, cujo objetivo é descrever as principais contribuições resultantes da realização do curso ofertado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), no âmbito do programa Inova Educação sobre os componentes curriculares Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia que comporão o Currículo do Estado de São Paulo a partir de 2020 a fim de discutir o caráter holístico das disciplinas apresentadas durante o curso.

METODOLOGIA

A metodologia aqui utilizada foi estudo descritivo de abordagem qualitativa, na medida em que a abordagem do problema privilegia as percepções dos professores acerca das contribuições das experiências ao participar do curso Inova Educação. Segundo Bogdan e Binklen (1994), a abordagem qualitativa caracteriza-se por tentar entender os fenômenos sociais, no contexto social-histórico em que o objeto está inserido, buscando compreender e dar significados aos dados estudados a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

A sistemática do curso se deu, inicialmente, com a apresentação de um vídeo introdutório onde alunos da escola pública apresentaram algumas críticas a metodologia dos professores e a organização curricular. Neste momento, foi possível entender um pouco mais os adolescentes e jovens que estão na escola, quais seus interesses, desafios, potencialidades e também como veem a escola em que estudam e a escola que desejam.

Em seguida, foi apresentado a segunda parte do vídeo, onde professores e gestores relataram o quanto é significativo a aprendizagem cognitiva e emocional durante o desenvolvimento dessas disciplinas. Na sequência foi trabalho as diretrizes



metodológicas de cada componente curricular a partir de textos com fundamentação teórica e vídeos, gravados nas escolas com alunos e professores, considerando os aspectos contextuais.

Nesse sentido, o presente estudo baseou-se, no conceito de educação holística, a qual propicia uma nova visão do processo educativo e do aluno relacionado ao mundo. Integrando o aluno no seu próprio sentido de ser, partindo do autoconhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os cursos do programa Inova Educação têm como fundamento os princípios da educação holística.

RESULTADOS

A participação no curso Inova Educação propôs uma intensa reflexão e contribuição na formação profissional, visto que, participar do programa tornou-se uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento e capacitação docente. Esse foi sem dúvida um dos passos iniciais para a construção de um novo ensinar, de um novo olhar sobre as demandas da educação básica. Um olhar holístico, pois, segundo grandes teóricos a educação holística implicam em uma educação integral, na qual se trabalha não só o desenvolvimento do intelecto do estudante, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais, inatos a todo ser humano. Olhar esse que é o objetivo do Programa Inova Educação, ao buscar aproximar a escola dos sonhos e necessidades dos jovens, oferecendo assim, uma educação integral.

Corroborando com as informações apresentadas no parágrafo anterior, no que se refere ao desenvolvimento do ser humano, compreendido como um ser multidimensional,

A educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).

Além disso, convém ressaltar que a questão da formação continuada docente exerce função primordial e significativa diante da inserção dos novos componentes



curriculares do Programa Inova Educação e, conseqüentemente, nos percursos da aprendizagem. Para tanto, é importante compreender a dinâmica de que:

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Falamos como incorporamos o ser professora, professor, como outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestre e professoras e professores (ARROYO, 2000, p. 124).

Nesse sentido, o Programa Inova educação, inquestionavelmente, exerce grande importância na formação de professores, pois abre espaço para que os docentes, busquem estratégias para a implementação dos novos componentes curriculares. Forma o docente na perspectiva o professor holístico, desenvolvendo habilidades de sensibilidade, criatividade, espontaneidade, responsabilidade, centrando-se nas relações humanas, na solução de conflitos, na mediação e na dinâmica de grupos; compreensão e respeito (YUS, 2002).

Esse paradigma holístico, do curso Inova Educação dá-nos alento e esperança para alterar, o estado que a educação se encontra, não com fórmulas prontas, mas possibilidades de práticas educativas mais integradas, com objetivos sistêmicos e que tenham o aluno como centro, como o principal personagem no processo educativo.

DISCUSSÃO

Quando se pretende implementar mudanças na educação, é imprescindível processos que possibilitem a formação de profissionais, para que possam dar conta de uma nova prática pedagógica que objetiva proporcionar conhecimentos e habilidades. Nessa perspectiva que o Curso Inova foi oferecido.

A formação do curso foi organizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Foi um momento de apropriação da estrutura, metodologia e objetivos dos componentes curriculares, tendo em vista as especificidades de cada um, nos levando a refletir sobre os conteúdos ou adequação de novas metodologias, de modo que todos tivessem acesso a uma visão geral dos novos componentes.

Neste estudo, entendemos que é necessário um amadurecimento intelectual dos docentes para perceber que o programa Inova Educação, rompe com alguns



paradigmas educacionais e vem ao encontro da implementação da Base Nacional Comum Curricular em sintonia com os desafios do século 21, com o conceito de desenvolvimento integral no contexto da educação integral. Nos levando a compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, deve buscar o desenvolvimento dos educandos nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica. E trabalhar nessa perspectiva é necessária formação.

[...] o educador progressista e o seu papel de problematizador da cotidianidade, pois vivencia a adesão as propostas em função de seus princípios e valores e compromete-se com o processo de transformação de sua ação em função de um projeto coletivo e assume o exercício permanente de uma autoconsciência, exercendo a autoria do próprio pensamento e desafiando-se a criação do inédito-viável, ou a materialização possível do sonho almejado (FREITAS, 2004, p. 226).

O curso propõe ressignificar não só o currículo, mas também todos os atores que fazem parte da escola; uma vez que, para o holismo, um fenômeno só pode ser analisado e, portanto, compreendido a partir da perspectiva do todo acerca das interações que o definem e caracterizam. Apresenta uma educação a partir da compreensão do todo, a luz do conceito da concepção de educação holística. Também intenciona favorecer uma integração dos membros, de maneira que possam trabalhar colaborativamente.

Podemos identificar o trabalho colaborativo através das experiências trazidas por professores que já trabalham com o programa Inova, por meio de depoimentos, analisados durante o curso na primeira semana de aula quando acontece o acolhimento. Toda a equipe escolar, na semana que segue a do acolhimento, aproveitando momentos como a ATPC, partindo do relatório sobre o acolhimento, que será consolidado pela equipe gestora, e trará os sonhos dos estudantes como ponto de partida para criação das Eletivas. Pela forma que toda a equipe escolar se articula e se relaciona, é notório a presença da educação holística na estrutura e metodologia do programa em análise.

Ao defender a formação plena do indivíduo em sua relação com o todo que o cerca, o Programa Inova, assim como a educação holística rompe uma série de paradigmas nos quais se sustenta a educação tradicional, especialmente a divisão do



ensino entre disciplinas estanques que não interagem entre si e nem com outros espaços da escola além da sala de aula.

Esse paradigma holístico, do curso Inova Educação dá-nos alento e esperança para alterar, o estado que a educação se encontra, não com fórmulas prontas, mas possibilidades de práticas educativas mais integradas, com objetivos sistêmicos e que tenham o aluno como centro, como o principal personagem no processo educativo.

As mudanças têm como objetivo trazer mais sentido para a escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o século XXI, melhorando a qualidade da educação e inovando nos processos pedagógicos.

O componente curricular Projeto de Vida fomenta o protagonismo dos estudantes em todas as práticas dos demais componentes, como também contribui para o desenvolvimento da autonomia conforme propõe a BNCC. Por meio da construção do Projeto de Vida, o adolescente pratica o autoconhecimento, pergunta a si mesmo sobre as suas potencialidades e, desenha planos para o futuro. Podendo assim, ser definido como um conjunto de anseios que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas em busca do ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro. Segundo Costa (2006), podemos concluir que o projeto de vida é o sonho com degraus, com metas, prazos e consciência dos esforços e dos recursos a serem investidos na realização de um objetivo de vida.

Com relação às Eletivas, são aulas escolhidas pelos estudantes a cada semestre a partir de um cardápio ofertado pela escola, adequado às possibilidades de oferta dos professores de cada unidade de ensino e serão criadas a partir da combinação dos interesses e Projetos de Vida dos estudantes, considerando as dez Competências Gerais da BNCC e a conexão com o Currículo Paulista.

Ao iniciar o ano letivo, o professor do componente Projeto de vida ouvirá os sonhos dos estudantes. Depois desse movimento será apresentado os sonhos dos alunos para o professor do componente Eletivas. Os professores terão duas semanas para desenvolver a ementa do componente Eletivas e apresentar para os alunos para que possam escolher qual disciplina vai ao encontro do seu projeto de vida e assim fazer sua escolha.



O componente Tecnologia foi pensado para formar cidadãos capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma consciente, crítica, significativa, reflexiva e ética, percebendo as possibilidades desses recursos e evitar que sejam meros consumidores ou façam uso equivocado desses instrumentos, conforme preconiza a competência geral nº 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Aproximar a tecnologia, com a orientação dos professores, a realidade dos estudantes, que em maior ou menor grau estão imersos no mundo digital é estimular a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo que potencializa a formação de cidadãos mais conectados, uma qualidade extremamente importante atualmente.

Diante das reflexões realizadas sobre as potencialidades de cada componente curricular observa-se que está em curso o processo de construção de uma nova escola mais interativa, dinâmica e atraente, que estimula a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo dos estudantes com experiências, ferramentas e metodologias de ensino-aprendizagem engajadas. Com isso, teremos uma nova escola com abordagem de educação holística. Segundo Yus (2002, p. 15) "tudo que está relacionado com o holismo vem do termo grego holon, que faz referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes".

É evidente que o Programa Inova elege três eixos fundamentais: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e desenvolvimento intencional de competências socioemocionais, por meio dos quais a prática pedagógica se realiza. Eles não concorrem entre si, mas coexistem e são imprescindíveis para a formação do estudante.

O curso nos mostrou que estamos diante de um desafio que é trabalhar com um paradigma que tem uma visão do "todo" do ser humano.

CONCLUSÃO

A proposta deste breve relato foi apresentar as experiências de três professores participantes do curso Inova Educação, que descreveram os pontos mais importantes de como foi fundamentada essa formação, suas potencialidades para



formação integral do aluno, sua importância para atuação como docente frente as mudanças e novas demandas da educação básica.

Concluímos que discutindo sobre uma educação integral e seus primeiros passos para a implementação, na qual o aluno é o centro de referência, é pensar em mudanças. E implementar mudanças exige uma transformação do pensamento, da prática, da visão e da interpretação da realidade de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Acreditamos que, com essas reflexões, estejamos contribuindo para uma mudança de paradigmas para a educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOGDAN, R.; BINLKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. p 319.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno Cenpec**: Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.
- NASCIMENTO, I. P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo: v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006.
- SERRÃO, M.; BALEIRO, M. C. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: Fundação Odebrecht/ FTD, 1999.
- SILVA, E. P. **Projeto de vida pessoal**. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2008.
- TAVARES, C. **Iniciação à visão holística**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Trad. Daysy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.



DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

SUZANE ARAUJO DE OLIVEIRA¹
RUBENS CARLOS VIRIATO¹

¹Secretaria de Estado de Educação, Brasília, Distrito Federal. E-mail: suzane.fsa@hotmail.com

RESUMO

Perante o atual contexto nacional de pouca valorização da educação surge a necessidade de demonstrar quão valorosa apresentar-se-á para o crescimento do ser humano observando suas múltiplas inteligências. A defesa por uma educação que valorize o ser apresentando-o como apto a construir um pensar crítico diante do quadro atual torna-se necessário. A proposta de pesquisar o tema de valorização da educação e as múltiplas inteligências humanas objetivou-se em caracterizar de forma bibliográfica como o meio educacional pode afetar a vida de todos e posteriormente encaminhar para a práxis algumas citações dentro do âmbito escolar e na interlocução pessoal. Concluiu-se a relevância para o conhecimento científico por se tratar de mais uma argumentação em tal defesa como um eixo político/democrático, na expectativa positiva de seu valor e de um novo olhar dos profissionais da educação contemplando no cotidiano estudantes/futuros cidadãos protagonistas de suas histórias na construção de um país promissor.

Palavras-chave: Educação. Inteligências Múltiplas. Qualidade de vida.

DIMENSIONS OF HUMAN DEVELOPMENT BASED ON PERCEPTIONS OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND VALORIZATION OF EDUCATION.

ABSTRACT

In view of the current national context of low appreciation of education, the need to demonstrate how valuable will be presented to the growth of the human being observing its multiple intelligences. The defense for an education that values the being presenting it as apt to build a critical thinking before the current framework becomes necessary. The proposal to research the theme of valorization of education and the multiple human intelligences aimed to characterize in a bibliographic way how the educational environment can affect the life of all and subsequently forward to praxis some citations within The school scope and personal interlocution. It was concluded the relevance for scientific knowledge because it is another argument in such defense as a political/democratic axis, in the positive expectation of its value and a new look of the professionals of education contemplating in the daily life Students/future citizens protagonists of their stories in the construction of a promising country.

Keywords: Education. Multiple intelligences. Quality of life.



INTRODUÇÃO

De acordo com o estudo das múltiplas inteligências aliadas aos saberes evidenciados em sua maioria na transdisciplinaridade escolar pode-se compreender melhor os sujeitos e ressignificar nossa existência nesse mundo. Gardner (1999, p.282) enfatiza que existe uma necessidade de educar para cidadania com escolas de qualidade para indivíduos de todos os extratos econômicos e sociais e de todas as formações, e que não demonstremos a frustração com o atual molde de democracia. Para tanto a educação oriunda da escola tem papel fundante para formação de cidadania e bons costumes.

Morin (1996) reflete sobre a complexidade do pensar e do agir cotidiano do ser humano observando o quanto ações cotidianas se apresentam como um emaranhado de interações e confusões que pouco corroboram para um viver melhor. Morin (1996, p. 74) ainda afirma que “os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos.” Tal citação caracteriza a sociedade que estamos inseridos. Um emaranhado de interações e ações confusas não só no meio educacional, mas em nossas vidas diárias.

Existe uma escola adaptada a utilizar somente duas inteligências: linguística/verbal e lógico/matemática negligenciando ou desconsiderando vários âmbitos de muitas outras inteligências possíveis no ser humano, pois é tempo de atualizar a educação. Entra em pauta o campo das inteligências múltiplas dentro da vertente educacional sendo consideradas no enriquecimento do desenvolvimento do ser humano.

Segundo Antunes (1999, p. 19-20), são citadas como “Inteligência Espacial, Inteligência Musical, Inteligência Corporal-cinestésica, Inteligência Naturalista, Inteligência Pictórica, Inteligência interpessoal”. Tais inteligências entram no contexto educacional desde a educação básica. A educação visa contribuir para efetivação de uma vida plena e de qualidade, ampliando os horizontes dos estudantes, seu sucesso escolar e pessoal.

A Educação Básica tem por 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. A educação básica deve priorizar a formação do cidadão autônomo e propiciar ao educando a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o



tornem solidário, crítico, criativo, participativo e ético (BRASIL, 2006).

Nota-se um direito a igualdade de benefícios para nossos estudantes. A busca pela igualdade é bem colocada nas palavras de Campos (2010, p.24), "a capacidade do país em aumentar ganhos de produtividade, ampliar os lucros e conquistar mais empregos depende de uma política que priorize a melhoria contínua de qualidade na educação dos trabalhadores." Tudo se inicia pela educação de um povo o que deveria ser prioridade em qualquer governo de qualquer país. Para a obtenção de números desejáveis precisa-se agir localmente e pensar na pessoa em sua essência e na importância deste sujeito para um mundo globalizado.

De acordo com a contribuição de Coelho (2008), desde a antiguidade ocorre essa investigação da formação humana sendo corpo e espírito. Historicamente o interesse pelo crescimento do ser humano de forma plena já aparece há tempos.

Jaeger (2001) refere-se a amplitude do saber e dos valores humanos juntamente ao processo de educar. Para tanto cabe dizer que a formação do ser humano encontra-se a tempos conectada a educação.

Ainda, segundo Jaeger (2001, p. 351), "esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia". Consequentemente, nota-se que essa visão para a formação do homem corresponde a educação: uma decodificação que não menospreza os saberes ou os conhecimentos e sim os complementa ao social e a individualidade dentro do coletivo de escola.

Andrade (1922) colabora com a revisão histórica da educação no Brasil evidenciando que há tempos sofremos mudanças principalmente políticas, desde a monarquia até o período republicano. A escola e a professora eram mais valorizadas. Menciona ainda que o trabalho de uma criança era estudar. O autor faz referência as vitórias alcançadas com o esforço do trabalho. Então, resgatar esse valor junto aos estudos e às potencialidades humanas com uma educação de qualidade de maneira sustentável apresenta-se como contribuição histórica e potencialização atual.

Uma das dimensões esquecidas no dia a dia da maioria dos seres humanos aparece como sendo a dos valores mais simples antes muito lembrados por nossos antepassados como a amizade e o companheirismo, preciosidades profundas, "o sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância. Um tempo



marcado pelo encantamento da atmosfera onírica que rege a primeira e mais importante fase de nossas vidas" (CHALITA 2005, p. 9).

Chalita (2005) em uma de suas obras analisa dez histórias infantis bem conhecidas procurando enaltecer os valores pouco mencionados para que haja um melhor convívio educacional. Cada resgate teórico demonstra a importância de entrelaçar a qualidade de vida as múltiplas facetas do ser humano principalmente unidos ao ensino. Ressaltando o uso das Inteligências Interpessoais que envolvem as emoções. Ações relativas as várias inteligências citadas podem ser inseridas a outros valores com o objetivo de desenvolver as potencialidades primeiramente das crianças. Um bom exemplo é a introdução dos temas transversais utilizando o ambiente na educação ambiental cada vez mais trabalhada no cotidiano escolar. Os temas transversais podem ser evidenciados na Educação Integral que prioriza as inteligências múltiplas.

Esse aproveitamento das facetas humanas em sua totalidade encontra-se explícitas em projetos que envolvem a educação também em tempo integral, pois ela busca o rendimento não só cronologicamente, mas com atividades enriquecedoras no âmbito escolar. Mostrando o valor de se investir na educação para o crescimento do ser como um todo. O Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 3º, 4º e 5º colocam a educação integral como uma forma também de evitar que as crianças e os adolescentes fiquem em perigo social, o que pode incluir os assaltos e o vandalismo.

De acordo com Neves (2007, p.5), com a participação de todos dentro de um ambiente escolar poderá haver a qualificação na educação "são os sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo". Portanto, com a contribuição de todos os envolvidos no processo educacional com seus valores pessoais a construção de uma escola pública de qualidade, formadora de cidadãos preparados para a vida se tornará uma realidade presente.

Por meio da equipe de profissionais da escola será possibilitado um ambiente prazeroso e saudável, afastando os alunos do mundo marginalizado e prevalecendo o conhecimento, como fonte para o saber. O primordial da educação a ser introduzida e colocada em prática nas escolas priorizará aos estudantes o aprender, sonhar e a amar tudo aquilo se faz com novas maneiras de ver, falar, ouvir e de sentir.

De acordo com Alves (2010, p.43) "os sentidos brutos são os sentidos em si



mesmos. Os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia.” Com palavras poéticas e profundas fica simbolizado na teoria as inteligências interpessoais e emocionais que são necessárias existir para que enriqueça o ambiente escolar e familiar.

Ainda segundo Alves (2010), o intuito de trabalhar com a educação baseada em uma proposta lúdica e utilizando as inteligências múltiplas, o construtivismo, os valores antes esquecidos, os cuidados com o meio ambiente, atividades corporais cantos e músicas, torcendo para que todos encantem e emancipem não só o corpo e a mente, mas também o espírito fica evidenciado claramente nesse trecho “Nossos sentidos-visão, audição, olfato, tato, gosto são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele.” Isso porque uma educação prazerosa realizada com amor engrandece o corpo e a alma.

Um dos exemplos mais tocantes de Alves (2010, p.27) centra-se na afirmação de que “o aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor.” Daí evidencia-se a importância de um ensino presencial onde pode-se observar as inteligências humanas em ação tanto oriundas do corpo discente ou docente. De acordo com Campos (2010, p.111) “os professores não devem possuir apenas a capacidade de ensinar, mas também a de transformar o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado.” Sem a colaboração dos professores isso se torna muito difícil. Na profissão do ensinar encontram-se muitos desafios, o reconhecimento do dever de ensinar cumpridos e a recompensa de ver no outro, o semblante de reconhecer a própria humanidade antes deixada de lado por motivos que surgem com o passar dos dias dentro da escola.

Se a pretensão é de obter sucesso utilizando as inúmeras Inteligências humanas, como já citadas até aqui, Sanches (2009, p.75) afirma que “se o Brasil do futuro vai à escola hoje, o professor deve acreditar no que faz.” Principalmente professores com conhecimento e embasamento para acreditar em si mesmos poderão de maneira satisfatória elevar todo potencial do ser humano.

Sanches (2009), a partir de Drummond, demonstra o anseio de uma escola de qualidade que possa ensinar o ser a utilizar suas múltiplas inteligências para pensar e agir em busca de soluções com base em seus sentimentos. Complementa dizendo que



se pudesse contar com a participação de todos os membros da escola e da comunidade envolvidos nesse processo de aprendizagem dinâmica e interativa utilizar-se-ia as várias facetas do ser para a conclusão dos objetivos desejados. Nenhum outro poema traduziria tão bem os meios ou a multiplicidade desejada com conteúdo curriculares, sentimentos, sensações e emoções provenientes dos inúmeros saberes humanos.

Reconhecer os fundamentos e as características dos processos de uma educação em sua totalidade aumenta as possibilidades dos profissionais para um conhecimento e conseqüentemente aumenta as chances de inovar e melhorar a qualidade do ensino. A demonstração de algumas dimensões do ser humano, para o envolvimento da educação de qualidade torna-se necessária.

Vale salientar as contribuições oferecidas pelos paradigmas da cibercultura, seu valor na época atual bem como seus avanços e seus limites. A educação a distância (EaD) não substitui uma educação presencial com seus valores e simbologias. Ambas possuem sua importância e deveriam andar lado a lado se complementando. A importância do professor e de atividades que sejam desenvolvidas na escola também são reafirmadas em Junqueira (2012, p.429): "isso não deverá ocorrer em detrimento da riqueza e importância das atividades presenciais, do uso dos materiais impressos, em particular os livros, e da mediação do professor/tutor." Daí a importância de aulas presenciais com professores na figura do ser humano e sua valorização.

Carneiro (2019) em suas pesquisas históricas relativas à educação no Brasil relata "avanços e problemas". Para o autor o grande avanço seria a gratuidade no ensino para o público e o grande problema seria a desvalorização do profissional da educação.

A inovação deve existir, mas sempre baseada nas possíveis inteligências do ser através de uma proposta que utilize o já assimilado com o ideal futurista sendo mais uma ferramenta do aprender. O educar deve ser a fonte de prazer e realização pessoal e coletiva. Uma reestruturação precisa estar presente nas escolas: planejar para que as ações sejam bem estruturadas com resultados satisfatórios, partindo deste princípio em que o planejamento pedagógico deve ser elaborado para que a proposta curricular tenha nexos com o restante da proposta inovadora de construção coletiva e de ludicidade. Isso requer práticas pedagógicas globais que compreendam os alunos



como seres humanos em sua integralidade com suas múltiplas dimensões e seus infinitos saberes combinados com sua individualidade e complexidade.

O presente artigo tem por objetivo ampliar a gama de conhecimentos dos educadores dentro da temática relativa as dimensões das múltiplas inteligências e da perspectiva que a educação pode alcançar na formação do ser humano com o auxílio de síntese bibliográfica. Que tal estímulo relacionado a valorização do ser na escola e consequentemente na sociedade seja realmente como deveria ser: uma conciliação entre o ensino, as atualidades do mundo e o bom senso. Para que aliados contribuam para uma qualidade de vida promissora.

METODOLOGIA

Para o estudo em questão utilizou-se pesquisa bibliográfica para reconhecer que desde tempos atrás a educação é a base da formação humana. Pautada nos pontos das várias inteligências estudadas por alguns autores espera-se que surjam apontamentos e reflexões plausíveis para inserção de um diálogo prático-teórico que beneficie a educação e o desenvolvimento do ser humano como um todo. A síntese de alguns autores que ressaltam a importância do ser em construção na e com escola formam um tripé do sucesso: educação/múltiplas inteligências/protagonismo.

De acordo com Malheiros (2010) a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área possibilitando que o pesquisador conheça as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o seu problema ou objeto de investigação.

Em consonância com Gil (1995), a pesquisa bibliográfica se compara à pesquisa documental; a principal diferença está relacionada à natureza da fonte. Conforme Koche (1997), este tipo de pesquisa tem como intuito primordial a análise e os auxílios oriundos dos estudos teóricos presentes sobre um certo tema ou problema, tornando-se indispensável para qualquer molde a ser estudado.

Para Minayo (2003, p.16) "a qualidade na pesquisa é o caminho para se construir uma realidade." A pesquisa bibliográfica contribui para caminhos qualitativos de acordo com o que já foi evidenciado principalmente envolvendo as múltiplas inteligências na educação.



Pesquisadores amparados por ricos textos bibliográficos teóricos e novos conhecimentos aprenderão mais e transformarão mentes e espaços. A escola é o espaço do saber sistematizado e é importante mudar a sistematização quando necessário para que haja uma aprendizagem prazerosa no quesito pedagógico e no desenrolar pessoal. Pois munidos de teoria e embasamento bibliográfico a prática ocorre como consequência na formação do caráter dos cidadãos.

PERCEPÇÕES DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS NA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O pensamento Moriniano (2005) demonstra a complexidade da educação, a crise planetária, o que ele denomina como policrise. O que se caracteriza como a dificuldade de solucionar problemáticas que emergem. É urgente repensar o papel da educação neste contexto, pois a educação corrobora com a formação das pessoas. No amparo teórico das inteligências humanas encontra-se uma infinidade de meios para desenvolver um trabalho promissor inicialmente dentro da escola e posteriormente para fora das paredes escolares.

Para Gardner (1995) a escola deveria ajudar o estudante a desenvolver suas habilidades. Novamente o papel da escola se funde com as diversas habilidades humanas. A teoria é a base para a prática. Reafirma a existência de várias inteligências, o ser humano nasce com elas necessitando aguçá-las e extingue o conceito de QI.

Pesquisar os conceitos das Inteligências múltiplas e seus estímulos na educação em sua complexidade é pensar que nela encontra-se o apoio para que venha contribuir para a formação do sujeito protagonista. E que não só as múltiplas inteligências aqui nomeadas possam ser em suas dimensões atreladas no âmbito político, econômico, cultural, religioso, ambiental, ou seja em todos os campos dimensionais humanos. O importante é o diálogo entre os complexos da educação, transdisciplinaridade, inteligências humanas e o envolvimento de todos esses saberes em prol do desenvolvimento. Disciplinas escolares estanques sugere-se ser banidas, pois tudo e todos precisam estar interligados e entrelaçados.

Campos afirma (2010, p.49) que "o projeto de melhoria do ser humano exige humildade e ousadia de reconstrução. Assim, a escola deve ser transformada por um habitus pedagógico." Nota-se a importância do estudo em questão, pois sem o



reconhecimento do ambiente escolar não ocorrerá o aproveitamento pessoal. Demonstrando a ligação do homem/escola.

Para a obtenção do sucesso pessoal e escolar precisa-se de um equilíbrio entre todas as relações de nossas vidas, em todos os campos a partir de uma reação em cadeia iniciada pela escola. Principalmente com os exemplos dos educadores é que pode buscar-se a essência do aluno, que é o mais precioso dos bens, para combater não só a repetência escolar, mas também o desrespeito que vem ocorrendo em muitos espaços, escolares, familiares entre outros, a violência e a falta de solidariedade.

Teoricamente os conceitos do livro de educação holística de Yus (2002, p. 87), precursor de temas transversais no currículo, são bem esclarecedores "a educação do século XXI deve ser integral e englobar todas as dimensões das pessoas envolvidas no contexto educacional tanto física, mental, emocional quanto espiritual". Nesse livro de Yus encontra-se mais um recurso pedagógico com ideias inovadoras e livres de paradigmas que nortearam o processo até então. Ao longo dos séculos vem se constituindo as concepções, nem sempre politicamente concretizáveis, das práticas em termos socio-históricos sobre a educação.

Diante do apanhado teórico, os debates e reflexões acerca destas relações tecidas em todas as suas complexidades poderão contribuir para a construção de saberes consensuais, as vezes com considerações diferenciadas, mas com perspectivas que englobem as múltiplas inteligências trabalhadas no educar e a construção de um país de cidadãos produtivos.

CONCLUSÃO

O ideal antes vislumbrado de educação no contexto atual encontra-se meio distorcido, pois é encarada por alguns como sendo somente uma estada em uma escola. Isso precisa ser mudado diante de tantas vertentes aqui relacionadas. Os benefícios oriundos do processo educacional demonstra ser a essência para o crescimento do ser humano, com a valorização das potencialidades do ser humano para que fora do período que o estudante estiver na escola ele possa desenvolver-se também. Gadotti (2009) menciona o fato da educação se dar em todo tempo e em qualquer lugar. Torna-se necessário reorganizar ou reformular a visão de escola, inserindo as contribuições referentes ao estudo sobre as múltiplas inteligências



provenientes das vertentes do ser humano.

A proposta é que o levantamento desses parâmetros possa corroborar com o projeto de valorização da educação entrelaçados as inteligências humanas. E que seja adequada ao meio com todas as suas especificidades para que seja usada em benefício de toda a comunidade que se utiliza do ambiente escolar como base para viver bem. O que deve ser aproveitado das formas mais diversificadas possíveis com trabalhos em classe e extraclasse, com músicas, trabalhos, colagens e outros, de maneira sustentável e frisando a importância da alma. Esse fato contribui para o objetivo geral dessa pesquisa que julga fundamental a inserção da Educação nos projetos de políticas públicas com a base no ser humano em toda sua diversidade de inteligências. Descobrir, reconhecer e valorizar as potencialidades dos estudantes e de seus responsáveis integradas com atividades culturais e educativas pode desenvolver uma localidade até mesmo de forma econômica e política.

O papel da escola na construção da cidadania de um país é de extrema importância. Assim o planejamento educacional deve ser meticuloso em todos os seus aspectos. Planejar uma implantação de educação valorosa precisa estar elaborado de maneira envolvente, harmoniosa e responsável entre todos os participantes de uma comunidade.

À escola cabe resgatar o prazer de estudar mantendo o tempo de cada um, alunos, professores, pais e respeitando o direito de todos. Porém o que não pode deixar de ser mencionado é que o protagonismo destes sujeitos deve estar no topo das prioridades em todas essas propostas e/ou projetos inovadores na atualidade. Também a disponibilidade dos profissionais em adaptar seu cotidiano a uma educação ligada a qualidade de vida.

O atrevimento deve tomar conta de todos nós para iniciar uma jornada na implantação de projetos ambiciosos, que deixe de ser apenas um ideal ou mais um projeto de uma educação de qualidade e passe a ser um direito concretizado de todos os cidadãos que vivem em um mundo globalizado e cada vez mais informatizado. Aqui reforça-se o valor de estar amparado com o conhecimento baseado nas inteligências humanas e suas contribuições.

O trabalho é árduo e com muitas barreiras, mas pode-se e deve-se adquirir hábitos novos, porque o vício da pouca presença de espírito e de boa vontade já está



presente há muito tempo em nosso dia a dia em todas as esferas: pessoal, educacional, políticas e outras. Até mesmo sem perceber estamos desanimados com o ensino de qualidade que nós queremos e que depende em parte de nossa ativa participação. Começemos com a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Thales Castanho de. **Saudade**. 3 ed. Piracicaba: Jornal de Piracicaba, 1922.
- ANTUNES, Celso. **Alfabetização** emocional: novas estratégias. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ANTUNES, Celso. **Como identificar em você e seus alunos as inteligências múltiplas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRASIL.. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (Lei nº 8.069/1990). Brasília: Senado Federal,1990.)
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96). Brasília. Imprensa Nacional, 2006.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e Docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- CARNEIRO, Neri de Paula. **A educação no Brasil: avanços e problemas**. Disponível em: meuartigo.brasilecola.uol.com.br Acesso em: 15 fev. 2019.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do Amor**. São Paulo: Gente, 2005.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 01 de 27 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, São Paulo, 1995.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- JUNQUEIRA, Eduardo Santos. Novas Perspectivas de Avaliação do aluno de EdA no Paradigma da Cibercultura e a Web 2.0. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 36, 2012.
- KOCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.



MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite. **Pesquisa na Graduação**. Disponível em: www.profwillian.com Acesso em: 27 de abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, Eloísa Dias. **Primeiras anotações sobre o ofício docente em contexto rural**. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação. Vitória, 2007.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANCHES, William. **Mais respeito!** Delicado equilíbrio nas relações pedagógicas. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.



EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E INOVAÇÃO: DISCUSSÕES E REFLEXÕES

RENAN MOREIRA ULLOFFO¹
RENATA PORTELA RINALDI²

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Pedagogia, Presidente Prudente – SP. E-mail: renan.ulloffo@hotmail.com

Agência de fomento: PIBITI-CNPQ

²Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Docente do Departamento de Educação, Presidente Prudente-SP. E-mail: renata.rinaldi.unesp@unesp.br

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo analisar aspectos da realidade educacional em tempo integral e identificar as inovações em seu processo de implementação no estado de São Paulo, a partir das publicações do Portal de Periódicos CAPES. Discute como a realidade educacional se configura nessa perspectiva, bem como procura identificar se há propostas inovadoras em/para o seu desenvolvimento, quais seus limites, alcances e desafios. A seleção dos dados assenta-se em critérios rigorosos e objetivos, orientada por um protocolo para levantamento, organização e tratamento de dados para pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam desafios quanto ao desenvolvimento da educação em tempo integral, principalmente no que se refere ao financiamento. Inovações são apontadas, mas os resultados quanto a esse aspecto evidenciam o desafio que se precisa enfrentar, especialmente quanto à incorporação de tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Educação Integral. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. Inovação.

FULL TIME EDUCATION AND INNOVATION: DISCUSSIONS AND REFLECTIONS

ABSTRACT

This article aims to analyze aspects of the educational reality full time and to identify the innovations in its implementation process in the state of São Paulo, from the publications of the CAPES Journal Portal. It discusses how educational reality is configured in this perspective, as well as seeks to identify if there are innovative proposals in/for its development, what are its limits, scope and challenges. Data selection is based on strict and objective criteria, guided by a protocol for data collection, organization and treatment for bibliographic research. The results indicate challenges regarding the development of full-time education, especially with regard to funding. Innovations are pointed out, but the results regarding this aspect highlight the challenge that needs to be faced, especially regarding the incorporation of information and communication technologies.

Keywords: Full time education. Integral education. More Education Program. New Program More Education. Innovation.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante dos estudos da pesquisa intitulada “Educação em tempo integral e inovação: alcance e limitações”, desenvolvida na modalidade do Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBITI). O principal intuito foi identificar e compreender aspectos da realidade educacional em tempo integral, inovações em seu processo de implementação no estado de São Paulo, a partir das publicações do Portal de Periódicos CAPES no período correspondente a 2007-2019.

No Brasil a educação integral se apresentou nos estudos presentes nas décadas de 20 e 30 do século passado. Esse conceito esteve relacionado a uma educação escolar, que se refere às questões culturais e sociais presentes nas propostas das correntes elitistas e liberais. Segundo Rinaldi e Silva (2017) a primeira corrente é posta pela Ação Integralista Brasileira (AIB), no qual está voltado para um controle social e mascarado da distribuição dos indivíduos na sociedade. Essa corrente estava envolvida com a família, estado e religião, em consonância com a escola e uma rede educativa, de modo que, não pregava por uma educação popular voltada para a alfabetização, mas sim, aos aspectos físicos, sociais e espirituais, pois esse movimento tinha como lema uma educação integral ao homem integral (CAVALIERE, 2010).

No caminho oposto, a segunda corrente de caráter liberal tinha como objetivo reconstruir as bases sociais voltadas a um desenvolvimento democrático, isto é, esse fenômeno só seria possível por meio de indivíduos intencionalmente formados. É nessa corrente liberal que se destacou o educador Anísio Teixeira, que objetivava pela ampliação das funções escolares, além do fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010). As duas correntes perduraram até a década de 30, daquele século, ao qual Anísio Teixeira apresenta propostas de reformulação da concepção de escola, entretanto, suas ideias não foram findadas no cenário brasileiro, fato que fez com que o educador realizasse pesquisas sobre a concepção pragmática proposta por Dewey nos Estados Unidos.

Com novas ideias, pautado na concepção pragmática de Dewey, Anísio Teixeira contribuiu para um novo modo de conceber a educação, uma vez que, houve a passagem de uma compreensão dos conteúdos moralizadores para movimentos em função de uma compreensão da educação mais ampla e democrática. No entanto, em



1931 o educador ainda evidenciava a presença de evasão escolar e fracasso nas escolas públicas brasileiras, pois eram muito presentes as práticas de alfabetização, mesmo que de forma periférica.

Com toda dificuldade e resistência que vinha encontrando, dados o contexto político e social, somente em 1950, Anísio Teixeira conseguiu colocar em prática suas ideias, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que atendia crianças em escola-classe e funcionava em dois turnos, assim, o educador veio inovando quanto à ideia de educação que se vinha ofertando à população.

Neste sentido, ao encontro do percurso trilhado pelo educador, ancoramos a análise nas concepções de Huberman (1973) que ao conceber educação menciona que se devem considerar seus costumes, hábitos de forma lenta, paulatina e gradual, expõe ainda que, a inovação no campo educacional ocorre de duas formas, uma primeira ao que se refere ao processo de assimilação que se caracteriza com a adoção das novas ideias e a segunda, ao processo de acomodação que está ligado a adaptação com as antigas estruturas (HUBERMAN, 1973).

As ideias propostas por Anísio Teixeira serviram como aportes para novas propostas inovadoras, pois o que se propunha era uma educação mais voltada aos aspectos letrados e com tempo reduzido para as atividades escolares, uma vez que, tinham apenas como objetivo alfabetizar os indivíduos. Assim, fomentou-se a criação de outros centros de educação integral, ao qual podemos exemplificar os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) inseridos na cidade do Rio de Janeiro durante o governo de Leonel Brizola, que retomam o projeto de Anísio Teixeira de escola pública em tempo integral. Esta experiência não obteve muito êxito e continuidade, pois era tido como de alto custo.

Entre os anos de 1990-1992, durante o novo governo de Fernando Collor, perdem-se os objetivos iniciais do projeto e a educação se torna mais assistencial. Seu nome também é alterado para Centros Integrados de Atendimento à Criança, (Ciacs), fato que não perdurou por muito tempo, pois, com o presidente deposto, o governo seguinte de Itamar Franco manteve a mesma proposta assistencialista, alterando novamente seu nome, agora para Centros de Atenção Integral à Criança (Ciac) (SILVA, 2016).



Neste sentido, é possível pontuar que alterar somente os nomes e não sua funcionalidade é fazer mais do mesmo. Nessa perspectiva, Carbonell (2002) enfatiza que muitos compreendem inovações como rótulos no qual apenas alteram suas nomenclaturas, mas a essência da proposta permanece do mesmo jeito. Então, o que se entende por inovação? O autor pontua que:

[...] existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Nesta perspectiva, inovação é um conceito ativo, pois é uma prática que acontece em um contexto real e em um tempo, no caso um tempo situado. Não devemos compreendê-la como algo subjetivo, imaterial, uma vez que, inovar acarreta em modificações, melhorias, aperfeiçoamentos, alterações em um tempo histórico, elas são mutáveis e metafóricas porque se alteram conforme as situações e as necessidades existentes.

A partir desta compreensão, no estado de São Paulo, em 2002 surge à iniciativa para atender as necessidades ao que se refere à educação da classe popular em tempo integral, assim, criam-se os Centros Educacionais Unificados (Ceus), que visa atender as crianças das classes populares em tempo integral. Este projeto esteve pautado em uma proposta intersetorial, pois continha a somatória de diversas áreas como: emprego, meio ambiente, educação, saúde, cultura, esporte, lazer entre outros (GADOTTI, 2009).

Posteriormente, no mesmo estado em 2006, foi instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o intuito de garantir o desenvolvimento de habilidades e competências de alunos do ensino fundamental no contraturno, oferecendo oficinas curriculares que proporcionariam aos mesmos uma educação integral na própria instituição, por meio da ampliação da jornada escolar. Todavia, o projeto foi descontinuado e a partir de 2012 o estado criou o Programa de Ensino Integral (PEI) pautado na experiência do modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de



Pernambuco, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004.

Desse modo, "(...) no Sistema Estadual de Ensino paulista o PEI surgiu no bojo do programa, Educação – Compromisso de São Paulo ", estabelecendo parcerias público-privadas" (VALENTIM, 2018, p. 81). Um dos objetivos do programa - como apontado nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral - foi "(...) lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério, com o intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, um modelo de gestão escolar voltado para melhoria dos resultados educacionais" (SÃO PAULO, 2012, p. 06).

Com o objetivo de melhorar os resultados educacionais, primando por um ensino de excelência na formação integral de jovens autônomos, solidários e competentes, o PEI definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (SÃO PAULO, 2012).

Cabe destacar, como apontam Rinaldi e Silva (2017) que educação integral faz parte da concepção de educação, uma vez que, não se deva confundir-la com jornada ampliada ou tempo integral. Segundo as autoras:

Uma das ideias que contribuem para delimitar o conceito de educação integral é entendê-la, quando referida à educação escolar, como formação integral do estudante (homem) que transcende o aspecto cognitivo, tangencia o campo da cultura enquanto produção humana e promove a apropriação de valores, o desenvolvimento dos campos social, estético, ético, lúdico, epistemológico e pedagógico. Portanto, não compreendemos a educação integral como educação de tempo integral ou extensão do tempo de permanência na escola (RINALDI; SILVA, 2017, p. 122).

Em âmbito nacional em 2007 foi implantado o Programa Mais Educação (PME), instituído pelo governo federal por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, sendo regulamentado pelo Decreto 7.083/10 visando à formação de alunos da educação



básica da rede pública em tempo integral, por meio de ações educativas, parcerias público-privada, escola-família e comunidade. Nesse sentido, o Programa tinha por fins

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2007, p. 2).

Em 2016, o programa foi encerrado, devido ao agravamento da crise política, que culminou com o impeachment da presidenta eleita. Ao final do mesmo ano, com o vice-presidente assumindo a presidência da república, houve a criação de um novo programa de educação integral no país, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº1.144/2016 (BRASIL, 2018). Este programa foi intitulado como Programa Novo Mais Educação (PNME) que acabou por reformular os critérios de seleção dos alunos e diferente do primeiro tem como principal objetivo a aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e os conhecimentos em Matemática por meio da ampliação da jornada escolar.

METODOLOGIA

O presente manuscrito tem como metodologia a pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183) e utilizou como base de dados o Portal de Periódicos CAPES, tendo como foco as produções do Estado de São Paulo publicadas no período de 2007-2019.

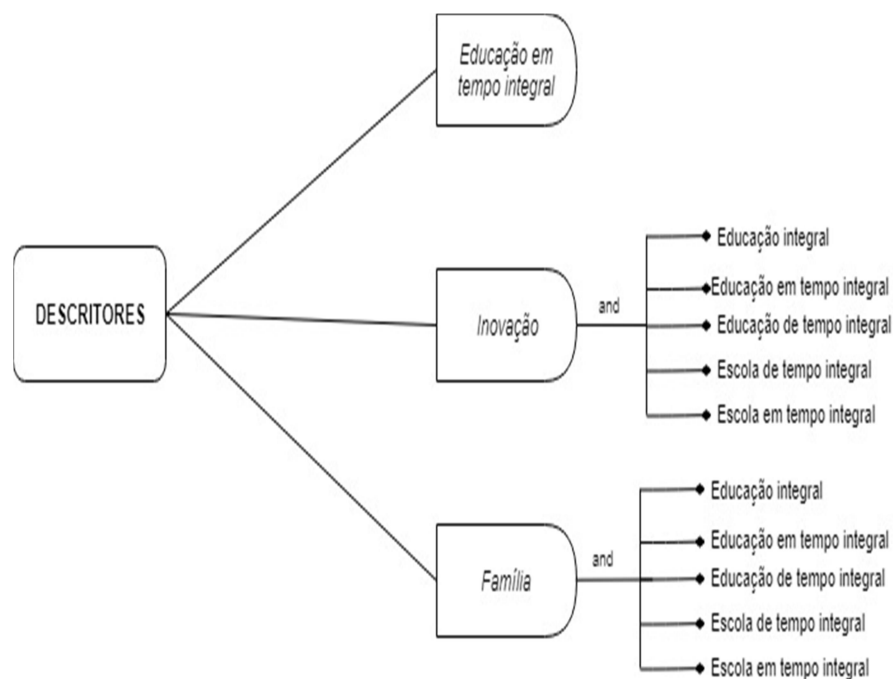
Assim, por vincular-se a uma pesquisa mais ampla desenvolvida em rede envolvendo diversos pesquisadores do país e do exterior (RINALDI, 2017), a proposta centrou a investigação nas produções do estado de São Paulo por ser o estado em que a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" está sediada. Vale apontar que cada pesquisador é responsável pelo desenvolvimento de pesquisa bibliográfica



em bases de dados diversas analisando as produções do estado sede da universidade em que se encontra vinculado.

Para padronização do levantamento bibliográfico no desenvolvimento a pesquisa utilizaram-se os seguintes descritores e respectivo operador booleano; "Educação em tempo integral"; Inovação AND "Educação Integral"; Inovação AND "Educação em tempo integral"; Inovação AND "Educação de tempo integral" Inovação AND "Escola de tempo integral"; Família- escola" AND "Educação Integral"; Família-escola" AND "Educação em tempo integral"; Família-escola" AND "Educação de tempo integral e Família-escola" AND "Escola de tempo integral", "Família". A organização dos descritores e suas combinações pode ser observada na figura 1

Figura1: Diagrama com sistematização dos descritores para o levantamento bibliográfico.



Fonte: Elaborado pelos autores

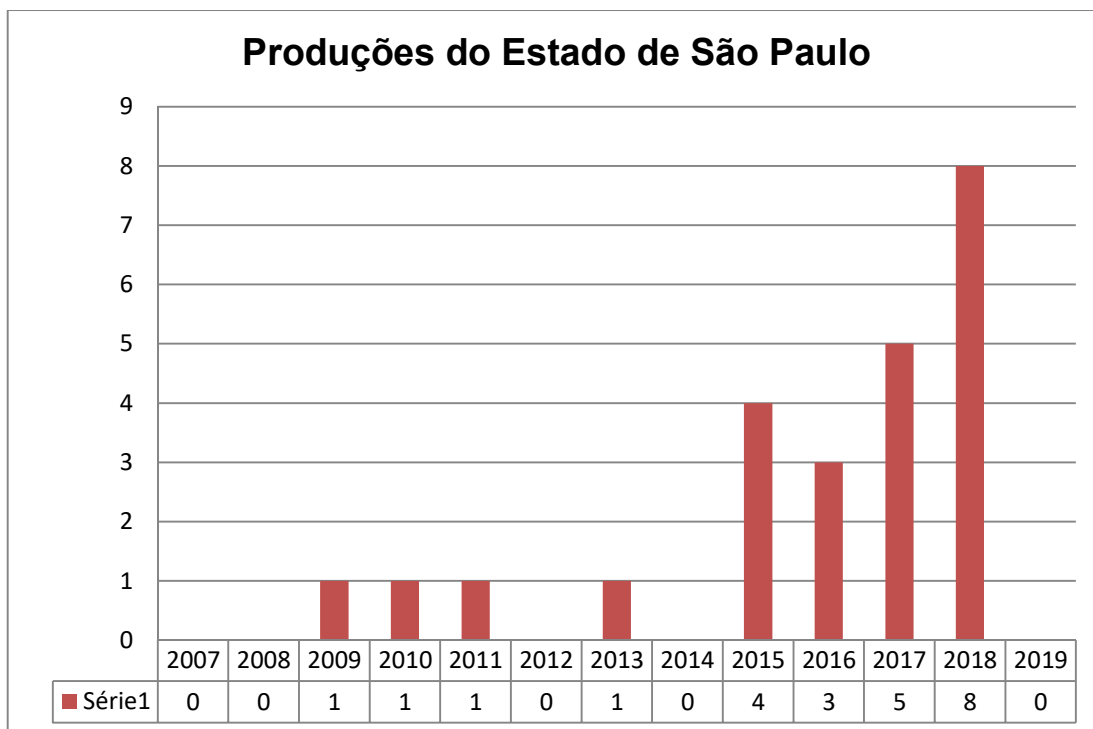
A partir das combinações dos descritores foi realizado o levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES. Os resultados foram agrupados e em seguida iniciou-se o processo de organização, tratamento e análise dos dados que se apresenta a seguir.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, se observam os seguintes resultados obtidos no período na base de dados do Portal de periódicos da CAPES:

Gráfico 1 – Produções do Estado de São Paulo



Fonte: Dados sistematizados pelos pesquisadores

Obteve-se um total de 24 artigos que atenderam aos critérios definidos e foram analisados. Desse total, 17 correspondem a educação de tempo integral (70,8%); 4 ao tema família e suas relações com os descritores expostos anteriormente (16,6%) e, por fim, 3 são produções que se referem a Inovação e suas relações também com os descritores citados (12,6%). No gráfico 1 verifica-se que até o ano de 2014 são raras as produções que abrangem a temática investigada e pulverizadas no tempo, entretanto, a partir do ano de 2015 nota-se uma ampliação no número de trabalhos publicados em relação aos anos anteriores numa perspectiva crescente, exceto o ano de 2016.

A partir da análise das produções verificou-se que o PME foi destinado inicialmente àquelas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), localizadas em regiões de vulnerabilidade social com o intuito de diminuir as desigualdades; ampliou a jornada escolar de determinadas escolas para 7 horas diárias



com atividades (oficinas) ministradas por monitores voluntários; aponta que o conjunto da comunidade escolar, a exemplo, a família, deve buscar por espaços alternativos para a praticabilidade do programa. Ao que se refere às oficinas, Schimonek e Adrião (2018) apontam como uma proposta inovadora a presença de monitores atuantes no contraturno das escolas de tempo integral, pois essas instituições podem conseguir voluntários com perfis apropriados para se atenderem os educandos em tempo integral, de modo que, possa romper com a ideia de mais escolarização.

Entretanto, mencionam uma problemática, pois “no PME as oficinas foram conduzidas por monitores voluntários (oficineiros), não sendo obrigatória a formação/habilitação para atuação” (SCHIMONEK; ADRIÃO, 2018, p. 239-240). Em sua maioria, por mais que se tenham verbas destinadas para subsidiá-las, estas são insuficientes e quando os voluntários encontram outras formas de remuneração acabam por abandonar essas oficinas.

Outro fator observado na análise dos artigos se refere ao o fato de os voluntários não possuírem vínculo direto com as unidades escolares e acabam por realizarem as oficinas de forma não interligadas ao projeto político pedagógico da escola e muitas vezes não possuem uma sequência de trabalho. Há autores como Andrade, Wiebusch e Segat (2016), assim como Schimonek, Adrião (2018) que acreditam que, se as oficinas que ocorrem no contraturno fossem ofertadas por alunos em formação na universidade condicionaria uma relação mais próxima da escola com a universidade.

Ainda, os estudos apontaram sobre a importância da relação escola-família, pois sinalizam que as famílias devem estar em sintonia com a escola (LOBATO; CARVALHO, 2013). Por mais que a escola seja um espaço de modificações sociais e cumpridora do processo de formação e aprendizagem, a mesma não consegue educar de forma individualizada e isolada. Nesse sentido, as produções apontam desafios para aproximação entre família e escola, visto que, ainda é presente uma grande restrição à participação dos alunos e dos pais nas decisões escolares, pois em muitos casos nem os alunos nem os pais têm a oportunidade de escolherem em âmbito geral, por exemplo, quais oficinais deveriam ser ofertadas na escola. Em sua maioria a escola é



concebida a definir quais oficinas/ macrocampos deveram ser implantados em sua unidade, a partir de um conjunto de oficinas já pré-definidas pelo MEC.

Neste mesmo sentido, é apontado segundo Menezes e Brasil (2018), que muitas das escolas também aceitam os Programas acreditando que sua unidade terá mais verbas e melhorias estruturais, mas nem sempre isso ocorre de fato e, a verticalização imposta acaba ocasionando o fracasso na execução do programa, principalmente por ter adotado uma política de Educação em Tempo Integral sem a conscientização da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, professores).

Além desses fatores, os autores Rocha e Moreira (2017), trazem em suas contribuições outro ponto relevante ao que se refere às limitações que a Educação em Tempo Integral vem passando ao longo desses anos, essa diz respeito à formação dos profissionais atuantes nessas escolas. Assim, indicam que muitos professores, principalmente mais antigos no exercício da profissão, apresentam resistência em utilizar as Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Ainda nos estudos de Rocha e Moreira (2017), apontou-se que os professores mais antigos na carreira de trabalho preferem manter em seus métodos de ensino o conceito tradicional, ou seja, apenas depositam nos alunos os conteúdos como o processo de transmissão-assimilação sem ao menos propor uma Educação Integral. Este mesmo estudo trouxe que, inovar na Educação em tempo integral é a escola aderir a novas tecnologias.

Deste modo, na educação de tempo integral o professor deve estar aberto às inovações que estão se apresentando na sociedade e fazer uso delas em seu dia a dia na sala de aula, para isso torna-se necessário o investimento em uma boa formação e uma formação continuada, indo ao encontro do já mencionado anteriormente quando ressalvamos a importância de se manter uma relação entre escola-universidade, pois é por meio dessa relação que podem se observar os primeiros indícios de uma boa formação.

CONCLUSÃO

A análise dos artigos os permitiu compreender que o Programa Mais Educação se apresentou como uma proposta de caráter inovador: ampliou a jornada dos alunos para sete horas diárias, fomentou financiamento para desenvolvimento de atividades pedagógicas; parcerias diversas para desenvolvimento de oficinas curriculares no



contraturno ministradas por voluntários (monitores). No entanto, por mais que essa proposta tenha se configurado como uma ação com o intuito de renovar a educação brasileira ainda se observam diversos entraves, tais como: financiamento insuficiente, resistência de alguns pais na participação das decisões escolares, falta de diálogo entre escola e comunidade, dificuldades para ressignificar políticas educacionais a partir da realidade do cotidiano escolar etc.

Os resultados também apontam como inovadoras propostas que incorporam as tecnologias de informação e comunicação – TICs no ensino, no entanto, é há forte resistência por parte de alguns docentes.

Em linhas gerais se percebe que a educação em tempo integral se defronta com muitos desafios de ordem políticas, econômicas e mesmo pedagógica. Todavia, o que se concebia como inovador em um primeiro momento, acaba regredindo com a aprovação do PNME já que não se configura como uma proposta inovadora, mas sim, como uma estagnação educacional ou até mesmo um retrocesso para a educação brasileira, pois oferta mais do mesmo com objetivo de melhoria do desempenho dos estudantes nos exames de avaliação externa.

Por fim, quando retomamos a pergunta central é possível perceber que a proposta de educação em tempo integral no estado de São Paulo recebe maior atenção a política de indução de âmbito da esfera federal, ou seja, o PME e PNME. O programa do estado de São Paulo pouco foi analisado nos textos trabalhados por esta investigação. Quanto a inovação, ela se volta também para os programas de âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, N. D; WIEBUSCH, A; SEGAT, T. C. Educação em tempo integral em uma escola de educação infantil de Santa Maria-RS: diálogos possíveis. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 579-599, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**, Portaria MEC nº 1.144/2016, Resolução FNDE nº 17/2017, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 de Set 2019.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2007.



CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.** São Paulo: Cultrix, 1973

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOBATO, I. M; CARVALHO, D. V. Família e escola de tempo integral: um diálogo necessário na formação do sujeito. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 8, n. 4, p. 861-874, 2013.

MENEZES, J. S. S; BRASIL, R. S. Gestão democrática na escola: a participação no contexto da prática de um programa de educação em tempo integral. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 137-158, mar., 2018.

RINALDI, R. P; SILVA, N. S. Educação Integral: entre o passado e o futuro. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, p. 121-138, 2017.

ROCHA, R. F. Z; MOREIRA, H. **Escolas públicas do município de Curitiba: as novas tecnologias nas escolas de tempo integral.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 350-370, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Diretrizes do programa de ensino integral.** São Paulo: SEE, 2012.

SCHIMONEK, E. M. P; ADRIÃO, T. A gestão dos programas mais educação e escola a tempo inteiro: uma análise de políticas para educação em tempo integral. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 223- 243, mar, 2018.

SILVA, N. S. **Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: Práticas, desafios e possibilidades.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Unesp, Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2016.



EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE

LIVIA DOS REIS AMORIM¹
FLÁVIO XAVIER DE MACEDO¹

¹Secretaria de Estado de Educação, Brasília, Distrito Federal. E-mail: liviaamorimdosreis@gmail.com

RESUMO

A educação integral não se trata de uma modalidade da educação, mas, sim, de sua própria definição, pois assegura que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. O objetivo deste estudo é analisar em termos gerais o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral, com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral no Brasil, de acordo com um olhar sócio-histórico, considerando seus possíveis pontos de interseção e consonância no âmbito de políticas públicas para a educação. A metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica e análise de documentos. A educação integral requer mais do que compromissos, exige, principalmente, projeto pedagógico, formação e infraestrutura para sua implantação. Reconhecemos, embora sendo conceitos distintos, uma aproximação entre escola em tempo integral e ampliação da jornada escolar.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo Integral. Políticas Públicas, Jornada Ampliada.

FULL-TIME AND FULL-TIME EDUCATION IN BRAZIL: A BRIEF ANALYSIS

ABSTRACT

The Integral Education is not a modality of education, but its own definition, because it ensures that education must ensure the development of subjects in all its dimensions. The aim of this study is to analyze in general terms the process of formulation and implementation of the Full Time School Project, with a view to understanding its conception of full education and full time school in Brazil, according to a socio-historical perspective, considering its possible points of intersection and consonance within the scope of public policies for education.. Considering their possible points of intersection and consonance within the scope of public policies for education. The methodology was based on bibliographic research and document analysis. Integral Education requires more than commitments, mainly requires pedagogical design, training and infrastructure for its implementation. We recognize, although being distinct concepts, an approximation between full-time school and broadening the school day.

Keywords: Integral Education, Full Time, Public Policy, Extended Journey.



INTRODUÇÃO

A educação integral surge como uma possibilidade capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares. Para alguns pesquisadores, a qualidade no ensino está fundamentada na relação de tempos e espaços educativos. Kerstenetzky (2006) reconhece que a ampliação da jornada escolar pode impulsionar essa qualidade. Cavaliere e Coelho (2002) ressaltam que somente a extensão do tempo escolar não garante a qualidade do ensino, embora a estimule. Portanto, entendemos que a educação em tempo integral não pressupõe apenas considerar a variável tempo na ampliação da jornada escolar, mas, sobretudo, analisar o espaço como um conjunto ampliado de práticas pedagógicas significativas.

A educação integral não se trata de uma modalidade da educação, mas, sim, de sua própria definição, pois assegura que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões (intelectual, cultural, física, emocional e social); consistem em projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (BRASIL).

Ao falar em educação integral, reconhecemos, embora sendo conceitos distintos, uma aproximação entre escola, em tempo integral, e ampliação da jornada escolar. No contexto das políticas públicas, a educação integral considera o indivíduo em sua condição multidimensional, a qual compreende tanto a dimensão cognitiva quanto a biopsicossocial, em que os processos de aprendizagem ocorrem no decorrer da vida, em contextos diversos e em espaços formais e informais.

De acordo com Moll (2008), uma escola que conjectura e propõe educação integral necessita considerar saberes, histórias e trajetórias de vida de todos os



indivíduos envolvidos. "Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza [...]" (MOLL, 2008, p. 15).

Para haver a educação integral, não basta ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, é fundamental um planejamento pedagógico capaz de aproveitar esse tempo de maneira transversal. As escolas precisam ter um currículo que considere a utilização de mais espaços de aprendizagem, além de atividades diferenciadas desenvolvidas de forma integrada (atividades físicas, horta, informática, pintura, dança etc.). Tais propostas das atividades devem ser objeto de reflexão do corpo docente.

Uma nova proposta de uma educação integral seria a alteração do ambiente escolar. As aulas não seriam mais ministradas em sala de aula no modelo tradicional, e, sim, desenvolvidas em um espaço aberto, aproveitando os recursos da natureza ou outros locais na comunidade, sendo necessário que o quantitativo de alunos por turma seja reduzido para facilitar o desenvolvimento das atividades. O Estado deve apoiar as escolas de tempo integral no que se refere à aquisição de verbas e à formação de professores.

A escola, nesta concepção de educação integral, não executa sozinha todo o programa, mas se articula com outros atores sociais na ampliação de tempos, espaços e oportunidades para os alunos nela matriculados. Essa ampliação do campo da educação propõe ao administrador público um desafio para o planejamento de políticas públicas de educação. Novos sujeitos ganham legitimidade para propor políticas públicas de educação que se complementam, uma vez que as diversas linguagens são reconhecidas como parte de um mesmo processo de construção do conhecimento (GOULART, 2008, p. 17).

A problemática que pretendemos responder, nesta pesquisa, é a seguinte: o que foi planejado e implementado, através do projeto da Escola de Tempo Integral, para a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola a partir da década de 20? A pesquisa realiza uma breve análise histórica da implementação do Projeto de Tempo Integral, bem como relatos de experiências bem sucedidas de ampliação da jornada escolar.

O objetivo deste estudo é analisar em termos gerais o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral, com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral no Brasil, de acordo com



um olhar sócio-histórico, considerando seus possíveis pontos de interseção e consonância no âmbito de políticas públicas para a educação.

METODOLOGIA

Para realizar o estudo, utilizou-se pesquisa bibliográfica e análise de documentos e marcos legais sobre implementação da educação integral, cercado-se de elementos teóricos que sustentam o artigo, complementando o diálogo entre elementos teórico-práticos da investigação. A pesquisa bibliográfica, a partir das leituras e/ou releituras, facilitou chegar ao conhecimento que se pretendia.

Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos. A pesquisa documental é bem parecida com a pesquisa bibliográfica: a diferença crucial é que, na pesquisa documental, ainda não houve filtro analítico, e os materiais podem sofrer reelaboração de acordo com os objetivos da pesquisa (LOPES, 2016).

O material empírico utilizado na pesquisa foi elaborado a partir de uma revisão de literatura sobre as experiências de Educação Integral em tempo integral de maior importância no contexto brasileiro, pela investigação e seleção da legislação e instrumentos normativos relacionados ao tema.

A pesquisa bibliográfica, através das leituras e/ou releituras, serviu para iluminar o método de pesquisa como caminho para chegar ao conhecimento que se pretendia.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

De acordo com Paro (1988), no Brasil, a ideia de formação integral precede a própria escola pública e tem início nos internatos particulares idealizados para satisfazer os filhos das famílias abastadas, as quais neles buscavam preservar seu *status quo*. As políticas de Educação Integral surgiram em momentos distintos e são interpretadas e traduzidas de diversas formas, sendo debatidas por vários autores, como Coelho (1999-2000); Arroyo (2012); Faria (2012) e Gadotti (2009). Para Vasconcelos (2012, p. 175), "o projeto de Anísio Teixeira procurava formar os cérebros criativos e autônomos que governariam o País do futuro".



Na década de 1920, inicia-se o estudo sobre a Educação Integral no Brasil, como parte do conjunto de debates da época. Foi tema de matérias para a 1ª Conferência Nacional de Educação, ocorrida na capital do Paraná em 1927. Defendida por Fernando Magalhães, a tese 105 sustentava como inadiável a implantação da instrução secundária integral. Já a tese 100, divulgada por Deodato de Moraes, fundamenta o que seria a nova proposta de educação. Fortalecendo-se nos anos 30 entre os intelectuais reformistas, em 1932 aparece no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ a concepção do direito de todo indivíduo à formação integral.

A escola nova, adaptando-se às necessidades decorrentes da época, tornou-se a escola do trabalho, da iniciativa e da virilidade moral. Ela não só adentra a mão do futuro operário como lhe educa o cérebro e fortalece o corpo... O trabalho na Escola Nova constitui um verdadeiro sistema pedagógico, de cultura geral e "integral", exercitando a atenção, a percepção, o raciocínio, o juízo, provocando o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades. (COSTA, 1997. p. 617).

Vale destacar o relevante papel de Anísio Teixeira² para a proposta de Educação Integral. Ele inicia suas experiências de Educação Integral na década de 1930 no Rio de Janeiro, quando ocupou a Diretoria da Instrução Pública na Escola Guanabara. Propôs a implementação de um sistema único de ensino, no qual o programa de educação escolar fosse completo, com leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento, pois não seria possível educar as crianças no estado de desnutrição e abandono em que viviam.

A partir da década de 1930, a Ação Integralista Brasileira - Criado por Plínio Salgado, movimento político ultranacionalista, corporativista, conservador e tradicionalista católico de extrema-direita, defendia o nacionalismo, a participação de mulheres e negros na política. Eram opositores da Aliança Nacional Libertadora -

¹ Lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais, propunha princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro, prevendo um sistema completo de educação destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, entre outros, por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e Almeida Júnior.

² Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20. Foi pioneiro na implantação de escolas públicas e gratuitas de todos os níveis. Difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi aluno de John Dewey (1852-1952), seu grande inspirador.



propôs uma nova ordem social e econômica para o Brasil, indicando a necessidade da Educação Integral fundamentada na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, parâmetros que, no âmbito de suas ações, podem ser definidos como políticos-conservadores. Na mesma década, os anarquistas destacavam a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma nítida alternativa política emancipadora.

Com a redemocratização do país, novas discussões e sugestões foram desenvolvidas, como o projeto inspirador de várias propostas de ampliação de jornada escolar e de educação integral no Brasil, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Estes foram influenciados pelas experiências de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (1930), na Bahia (década de 1950) e em Brasília a partir de 1960.

A grandiosidade dos CIEPs, criados por Darcy Ribeiro e projetados arquitetonicamente por Oscar Niemeyer, representaram um marco histórico para a educação brasileira. Os alunos permaneciam na escola em período integral, realizavam atividades escolares de esporte e lazer, faziam refeições, recebiam atendimento odontológico, psicológico e aulas de informática. O projeto compreendia, também, o abrigo de crianças desamparadas e os alunos-residentes, acompanhados por um casal residente.

O projeto de alunos-residentes não representa uma forma de internato. A ideia é que a permanência das crianças nas residências dos CIEPs seja temporária, fundamentando-se no posicionamento técnico de que essa assistência constitui recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando seu retorno ao núcleo familiar tão logo seja viável. O projeto Alunos-Residentes não pretende resolver o grave problema social da criança carente e marginalizada, mas certamente permitirá retirar da experiência cotidiana novas e produtivas formas de tratar a questão. (RIBEIRO, 1986, p. 30).

O governo do Presidente Fernando Collor de Melo, a partir de 1990, influenciado pela experiência dos CIEPs, implementou o projeto dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Mesmo com o impedimento do Presidente em 1992, o projeto não foi interrompido, apenas sofreu alterações pelo novo governo de Itamar Franco, que, apesar de alterar a denominação, manteve a mesma orientação pedagógica. As escolas de dia inteiro foram chamadas de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). No início de 1995, Marco Pontes, idealizador da



proposta dos CAICs em nível nacional, analisa o contexto e o impacto da proposta para o próximo governo e interrompe a construção de novas unidades.

O CAIC foi à primeira experiência sistematizada, em nível nacional, no contexto da política educacional brasileira que considera o aumento da jornada escolar. Vale ressaltar a distinção entre a proposta do CAIC e as demais tentativas de educação integral. O CAIC tornou-se um Centro de Atenção Integral, não era ligado propriamente a um projeto educacional, mas, sim, a um conceito de atendimento que considerava o atendimento integral em várias dimensões das necessidades básicas humanas à criança e ao adolescente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), nos arts. 34 e 87 incluem a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário, sendo mais especificada no Plano Nacional de Educação (10.172/2001), que retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa, e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), cujo objetivo foi elaborar um conjunto de medidas específicas capaz de melhorar a qualidade da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se constitui no decênio 2014-2024, com uma finalidade apresentada na Lei nº 13.005/2014, a qual implementou o Plano Nacional de Educação (PNE). A lei mencionada pressupõe como objetivo o aumento da jornada escolar para, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos alunos.

No dia 24 de abril de 2007, foi lançada a Portaria Interministerial nº 17, que institui o Programa Mais Educação e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para impulsionar a Educação Integral no Brasil. Essa primeira referência legal do Programa recomendava a ampliação tanto da jornada escolar como do espaço escolar.

A Lei nº 11.494, de 2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a Educação Básica em tempo integral. Nessa perspectiva, o Decreto nº 6.253/2007 definiu que deve-se considerar "Educação Básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares" (art. 4º).

A ampliação da jornada escolar se constitui no cenário educacional brasileiro, no decênio 2014-2024, com uma intencionalidade expressa na Lei nº 13.005/2014, que



instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde junho de 2014. A meta 6 da referida lei prevê a ampliação da jornada e que, até 2024, pelo menos metade das escolas de ensino básico deve oferecer ensino em tempo integral, atendendo o mínimo de 25% do total de estudantes.

RESULTADOS DE EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Anísio Teixeira, no início da década de 1950, idealizou em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, primeira experiência do modelo escolas classes/escolas parque, centros educacionais divididos em dois pavilhões, funcionando em horário integral, com a promoção de atividades artísticas, culturais e profissionais oferecidas às classes populares no ensino primário (EBOLI, 1969).

Merecem destaque muitas experiências de educação em tempo integral implementadas pelo país. Em Curitiba, iniciou-se, no ano de 1992, o Programa dos Centros de Educação Integrada (CEIs), ofertando educação de jornada completa em dois complexos, sendo que um deles era destinado às atividades complementares, artes e esportes e o Programa Integrado da Infância e Adolescência (Projeto PIÁ) pela chamada abordagem de rua. O Programa também atendia às crianças das escolas públicas localizadas em favelas.

Em Minas Gerais, no ano de 2005, foi criado o Programa Aluno de Tempo Integral, desenvolvido para crianças em vulnerabilidade educacional. A Escola Plural cria, no município de Belo Horizonte, o Programa Educação em Tempo Integral, buscando a ampliação de tempos e espaços por meio de associação com organismos comunitários, setores públicos e universidades. Também em 2005, em Santa Catarina, o Decreto nº 3.867/2005 regulamenta a implantação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental, oferecendo atividades curriculares e complementares em uma jornada de oito horas.

Com algumas mudanças de orientação pedagógica, experiências regionais também foram realizadas, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no Estado de São Paulo na década 1980, que tinha como fundamento o repasse financeiro aos Municípios que ampliassem sua jornada escolar. Na década de 1990, o



Rio Grande do Sul inicia um programa de educação integral, introduzindo os CAICs e criando CIEPs, estruturados na experiência do Rio de Janeiro.

Em 2001, na cidade de Apucarana, no Paraná, foi implantada a proposta de Educação Integral, que teve como tema principal as discussões acerca da jornada escolar, no sentido de reunir atividades de turno e contraturno, na busca da superação dessa fragmentação, com o auxílio de parcerias e da comunidade.

A partir de 2002, foram criados, na cidade de São Paulo, os CEUs (Centros Educacionais Unificados), projeto intersetorial de educação e de utilização de equipamentos urbanos para ultrapassar o espaço escolar. Conforme Gadotti (2009, p. 29), "O projeto dos CEUs beneficiou-se de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral".

Ainda merece relatar a experiência da Escola Integrada criada em 2006, no Município de Belo Horizonte, que expandiu para nove horas a jornada escolar, criando uma proposta intersetorial vinculada aos projetos políticos pedagógicos das escolas e oferta de atividades diversificadas, modificando espaços físicos da cidade em espaços educacionais.

A proposta do Município de Nova Iguaçu (RJ), alicerçada à ideia de Cidade Educadora, apoia a ampliação dos limites da escola para a cidade, para a prática educativa, e considera as várias dimensões do desenvolvimento humano concretizadas em um projeto político pedagógico que prevê parcerias com a comunidade.

Experiências de ampliação da jornada escolar, realizadas de maneira planejada, participativa, e com suas ações ocorrendo de forma integrada entre turno e contra turno, são capazes de oferecer oportunidades para que os alunos vivenciem experiências diversificadas, proporcionando, assim, uma formação mais completa. Elas valorizam a conjuntura dos educandos, propõem modelos inovadores de trabalhar conteúdos e consideram o território como um espaço importante de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A escola se torna um espaço primordial para garantir que todos tenham assegurada uma formação integral; torna-se articuladora das várias experiências educativas que alunos podem vivenciar dentro e fora do ambiente escolar, a partir de



uma nítida intencionalidade que proporcione aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento integral. Conforme pesquisas de Castro e Lopes (2011), a educação integral contribui para que o indivíduo tenha uma educação direcionada para sua inserção na sociedade, o que, provavelmente, seu meio social lhe negaria.

Sem a parceria da comunidade não é possível que a escola desenvolva a educação integral. Para Ribeiro (1986), na construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um, a Educação Integral deve fortalecer os métodos de territorialização das políticas sociais, estruturadas através dos espaços escolares e do diálogo intragovernamental e com comunidades locais.

A educação integral requer mais do que compromissos, exige, principalmente, projeto pedagógico, formação e infraestrutura para sua implantação. Será consequência dessas condições e do que foi construído em cada escola, com a participação dos educadores, alunos e das comunidades, na perspectiva de ampliação dos tempos e dos espaços de formação dos sujeitos para que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

É impossível desenvolver uma educação integral e em tempo integral baseada nas concepções propostas, sem mais investimento e mais autonomia financeira, além de parcerias entre os atores que compõem o projeto. São necessárias políticas públicas para apoiar as escolas a efetivar as condições mínimas precisas para o desenvolvimento de programas de ampliação da jornada escolar e de educação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394: (LDB). Brasília/DF, **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Texto retificado em 22 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 5 set. 2019.



BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 27 maio. 2019.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de nov. de 2017. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB**, Brasília, DF, mar 2017.

BRASIL. **Educação integral.** Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 01 set. 2019.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** v. 19, n. 71, p. 259–282, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta C. Costa. **Perfil de 50 CIEPs estaduais em 2001.** Rio de Janeiro: NEEPHI; UNIRIO, 2002.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denílson Roberto; CHIMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação.** Brasília: Inep, 1997.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** Brasília, DF: INEP; MEC, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Maria Antônia. **A intersetorialidade no contexto da educação integral.** Educação Integral, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

KERSTENEETZKY, Celia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência hoje.** v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

LOPES, Jorge. **Fazer do trabalho científico em ciências sociais aplicadas.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?.** Educação Integral, Brasília, DF, ago. 2008. Disponível em:



http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf.
Acesso em: 08 maio. 2019.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2012.



EDUCAÇÃO MUSEAL SOB A SOMBRA DOS MEGAEVENTOS NO RIO DE JANEIRO: UMA MIRADA SOBRE O MUSEU DE ARTE DO RIO

DIEGO LOPES XAVIER¹
GUARACIRA GOUVÊA DE SOUSA¹

¹Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, e-mail: diegolxavier@yahoo.com.br.
Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RESUMO

Imersa no ciclo de megaeventos, entre 2007 e 2016, o Rio de Janeiro foi palco de intervenções que modificaram sua dinâmica. Uma das zonas impactadas pelas intervenções foi a região portuária, berço de tradições africanas, e por isto conhecida como Pequena África. As remoções da população majoritariamente negra e a importação de planos de urbanização do norte global se condensam na invisibilização da herança africana em razão do projeto eurocentrado. Neste contexto, foi inaugurado o Museu de Arte do Rio (MAR). O objetivo deste trabalho é investigar a atuação da educação do MAR, através de estudo de caso de suas ações educativas. Após levantamento das atividades educativas do MAR, através da análise de conteúdo de formulários da educação, foram mapeadas 45 ações sensíveis às questões relativas à Pequena África. A compreensão dos museus como palco de conflito justifica a atuação da educação do MAR ante as agressões à Pequena África.

Palavras-chave: Educação museal. Mediação. Museu de Arte do Rio. Megaeventos. Pequena África.

MUSEUM EDUCATION UNDER THE SHADOW OF MEGAEVENTS IN RIO DE JANEIRO: A LOOK OVER THE ART MUSEUM OF RIO

ABSTRACT

Immersed in the megaevents cycle, between 2007 and 2016, Rio de Janeiro was the scene of interventions that changed its dynamics. One of the areas impacted by the interventions was the port region, cradle of African traditions, known as Little Africa. The removals of the mostly black population and the importation of urbanization plans from the global north lead to the invisibility of the African heritage due to the Eurocentered project. In this context, the Art Museum of Rio (MAR) was inaugurated. The aim of this paper is to investigate the performance of MAR education through case study of its educational actions. After surveying MAR's educational activities, through content analysis of education forms, 45 actions about Little Africa's issues were mapped. The understanding of museums as a stage of conflict justifies the role of MAR education in the face of aggression against Little Africa.

Keywords: Museum education. Mediation. Art Museum of Rio. Megaevents. Little Africa.



INTRODUÇÃO

Em 24 de agosto de 2002, durante a XL Assembléia Geral da Organização Desportiva Pan-Americana (ODEPA), o Rio de Janeiro foi escolhido como cidade-sede dos XV Jogos Pan-Americanos de 2007, inaugurando uma longa sequência de megaeventos internacionais sediados ou em parte realizados na cidade. Na esteira do evento esportivo, a cidade foi sede dos V Jogos Mundiais Militares em 2011, da XXVIII Jornada Mundial da Juventude de 2013, dos Jogos da XXXI Olimpíadas e dos Jogos da XV Paralimpíada, os dois últimos em 2016; e participou da realização, junto a outras 11 capitais brasileiras, da Copa do Mundo de 2014. Os eventos em cadeia foram acompanhados de diversas e intensas intervenções no espaço urbano que impactaram e seguem interferindo em suas dinâmicas sociais. As zonas oeste, norte e central foram os principais alvos dessas intervenções, expressas por programas de reestruturação urbana e processos de exclusão social.

Como parte dos preparativos para receber os referidos megaeventos internacionais, em especial a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, a região portuária, zona do centro do Rio de Janeiro, foi enquadrada no projeto Porto Maravilha. Concebido como uma Operação Urbana Consorciada (OUC), o projeto Porto Maravilha é uma plataforma integrada entre o poder público e um consórcio de empresas, denominado Porto Novo, impulsionada a realizar intervenções no perímetro urbano conformado pelos bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo, Caju e em parte do Centro. Com operação prevista no máximo de 30 anos (RIO DE JANEIRO (município), 2009), as interferências sob a órbita do projeto Porto Maravilha abrangem desde obras de mobilidade urbana e construção de equipamentos culturais a remoções de populações tradicionais e gentrificação¹.

Sobre as recentes investidas à região portuária há ainda desdobramentos de teor racial. Fora nesta parte da cidade onde esteve cravada a principal porta de entrada de africanos escravizados no Brasil, o complexo do Valongo. Este complexo era formado por quatro bases combinadas: o Cais do Valongo, atracadouro dos navios

¹ Em investigação sobre as relações do Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (Macba) com a população afetada por projetos de reestruturação urbana, George Yudice conceitua o termo "gentrification", tal como admitimos neste trabalho: "Gentrification é o termo em inglês para referir-se à expulsão dos moradores mais pobres das áreas de revitalização e à sua substituição pelas classes mais ricas e novos usos elitizados, que requerem também serviços fortalecidos de segurança, justamente contra os pobres." (YUDICE, 2010, p. 26).



traficantes; a rua do Valongo, onde os sequestrados de África ficavam dispostos para o mercado escravagista; o Cemitério dos Pretos Novos, área de sepultamento dos africanos; e o Lazareto dos Escravos, lugar para os primeiros tratamentos médicos (SOARES, 2013, p. 10). Ao longo de quase meio século, o Rio de Janeiro foi o destino de cerca de um milhão de africanos (KARASCH, 2000 apud SOARES, 2013, p. 10). Após a interrupção do tráfico transatlântico, a região portuária converteu-se em morada para africanos alforriados e seus descendentes. A larga presença da população africana e afro-brasileira transformou aquele território no berço das tradições afro-brasileiras no Rio de Janeiro, motivo pelo qual Heitor dos Prazeres o batizou como Pequena África (MOURA, 1995, p. 92).

As remoções empreendidas no Morro da Providência, de população majoritariamente negra, desarticularam memórias coletivas vinculadas a essa herança africana ao afastar gerações de seu lugar de estabelecimento histórico e gerar espaços livres para exploração segundo lógica do mercado. Lisyanne Ribeiro (2014) destaca que a memória coletiva da Pequena África é envolvida, no contexto dos megaeventos, numa rede de disputas políticas e formas distintas de apropriações, e, portanto, passível de distorções. A autora sublinha o caso da criação, em 2011, do Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana como um caso exemplar de cooptação. Conformado pelo Centro Cultural José Bonifácio, o Cemitério dos Pretos Novos (que abriga atualmente o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos), o Cais do Valongo, o Jardim Suspenso do Valongo, o Largo do Depósito e a Pedra do Sal, o roteiro cultural e memorial ganha sentido em moldes afeitos ao mercado, "reproduzindo o imaginário colonial que se reescreve para afirmar uma ordem espacial racializada, ou seja, delimitando espaços pertencentes ao negro e propondo a cristalização de suas trajetórias" (RIBEIRO, 2014, p. 1276). A definição espacial de um percurso rigorosamente delineado materializa a elaboração de uma memória autorizada pela oficialidade do Estado, com vistas a compreender um circuito para o mercado do turismo e do lazer que, em nenhum dos dois aspectos, dialoga com os anseios da população residente da região portuária. Recordar-se que esta é uma face da complexa disputa de usos e apropriações do patrimônio material e imaterial da Pequena África, sendo este também plataforma de pujante atividade de moradores e movimento negro. Em síntese, as intervenções situadas na região portuária no



contexto dos megaeventos levantaram um cerco físico e simbólico em torno desse reduto africano.

Em paralelo, abrigado sob o discurso da “revitalização”, é posto em prática um projeto de cidade que mira o norte global. O recorrente uso do termo em questão pressupõe ausência de vida na Pequena África e que caberia ao poder público, em comunhão com empresas privadas, dotá-la de energia vital. Cabe lembrar que o plano de reestruturação da região portuária do Rio de Janeiro tem inspiração reconhecida em outros casos localizados na Europa e nos Estados Unidos: Kop van Zuid, em Roterdã, Inner Harbor, em Baltimore, e, em especial, Port Vell, em Barcelona (ANDREATTA, 2011 apud DINIZ, 2013 p. 42). O exemplo catalão, quando do desenvolvimento das Olimpíadas de 1992, é destacável pois tornou-se modelo técnico e de planejamento urbano exaltado mundialmente. Determinado, então, o novo paradigma, personalidades políticas, urbanistas, técnicos e arquitetos estrangeiros foram convidados a participar do projeto carioca dos megaeventos. Algumas destas figuras, inclusive, gozam de fama internacional, como o espanhol Santiago Calatrava, que assina o desenho arquitetônico do Museu do Amanhã, na região portuária. Outros casos em Boston, Nova Iorque e na sede dos Jogos Olímpicos de 2012, Londres (SOUTY, 2013, p. 6), nos ajudam a mapear a dimensão das experiências de reformas em zonas portuárias.

Mais uma vez, é Ribeiro (2014) quem nos auxilia a traduzir as investidas à Pequena África: “Essa intervenção racializada no território que produz representações da realidade em uma perspectiva eurocêntrica pode ser compreendida pelo conceito de branqueamento do território” (RIBEIRO, 2014, p. 1272). A autora toma as contribuições de Renato Emerson dos Santos (2009) acerca das três dimensões do branqueamento do território: branqueamento da ocupação, proveniente do ordenamento da ocupação do território; branqueamento da imagem, produto da formulação de uma imagem do território; e branqueamento da cultura, por meio da normatização da cultura eurodescendente (SANTOS, 2009 apud RIBEIRO, 2014, p. 1272). É dizer que a ação articulada entre remoções, gentrificação, cooptação dos símbolos africanos e inspiração nas experiências de reformas urbanas do norte global se condensam numa neblina de invisibilização da herança histórico-cultural africana da região portuária em razão de um projeto eurocentrado de cidade.



É justamente neste cenário de perturbações que é construído o Museu de Arte do Rio (MAR). Inaugurado em março de 2013 como parte da proposta de instalação de aparelhos culturais na região portuária, o museu ocupou dois prédios que já existiam na Praça Mauá: o Palacete Dom João VI e um edifício de estilo modernista que abrigou o Hospital da Polícia Civil. As duas edificações foram reformuladas e passaram a alojar, respectivamente, o Pavilhão de Exposições e a Escola do Olhar. Ambos bem simbolizam os dois principais eixos do museu que se erguia: formação de acervo com abertura de exposições e programa de educação. A concepção de um museu-escola – ou escola-museu – sublinha o protagonismo da educação, ao lado da arte e da cultura visual, no projeto que estruturou o MAR.

O MAR, por meio de sua Escola do Olhar, desempenha sua função primeira que é a educação. A Escola do Olhar é um espaço de formação continuada que se propõe estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento. Compreendendo a educação como campo aberto a diferentes estímulos, a Escola do Olhar apresenta, em seu escopo, atividades que se relacionam com os eixos do ensino formal, direcionados a professores e educadores em todo arco da educação – da infantil à pós-graduação. Da mesma forma, busca se integrar a rotinas e desafios de um processo educativo que aconteça também para além dos muros da escola, tendo sempre como mote a arte e cultura visual (MUSEU DE ARTE DO RIO, [2013]).

As questões que movem esta pesquisa dialogam com anseios e inquietações de uma práxis pedagógica coletiva: como se comporta a equipe de educação do MAR diante do cenário de agressões à Pequena África? Se ali existem ações pedagógicas sensíveis às questões que gravitam sobre o território que abriga o museu, quais são as estratégias utilizadas? Há um arcabouço teórico-metodológico que fundamenta tais ações? E como os educadores percebem a interação dos públicos do museu ante estas ações? No mais, é essencial estar atento a outras questões que possam emergir no decorrer da investigação.

Com estas questões em mente, objetivamos analisar a relação estabelecida entre as ações educativas que têm lugar no MAR e o cerco físico e simbólico erguido em torno da Pequena África. Este objetivo geral se desdobra em outros específicos: Verificar as formas de registro das práticas de educação; identificar quadro de atividades educativas, realizadas no MAR entre 2014 e 2018, sensíveis às investidas contra a Pequena África; mapear temas e questões geradoras que motivam as



atividades identificadas; examinar datas e exposições que contextualizam as ações educativas em questão; investigar referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam as proposições pedagógicas.

METODOLOGIA

Para cumprir os objetivos anteriormente assinalados, foram traçadas etapas que dão corpo à metodologia da pesquisa. Esta investigação se configura uma mirada sobre o Museu de Arte do Rio e suas atividades educativas desenvolvidas entre 2014 e 2018, isto é, um estudo de caso conforme indicado por Yin (2001):

1. Um estudo de caso é uma investigação empírica que:
 - investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
 - os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. (YIN, 2001, p. 32).

Tendo em vista o necessário esforço de contextualização do objeto do estudo de caso, foram empreendidos levantamento e consulta bibliográficas que articulam contribuições de distintos autores sobre temas como o quadro de intervenções urbanas focalizadas sobre a região portuária inseridas no cenário de preparação e realização dos megaeventos no Rio de Janeiro; histórico do desenvolvimento da ocupação da população africana e afro-brasileira no centro da cidade; fundação e organização do MAR, a relevância do conflito nos distintos espaços de educação, assim como as atribuições e atuação da Gerência de Educação no período circunscrito entre 2014 e 2018.

Sublinho o período discriminado pois, no decorrer de atividade, a Gerência de Educação passou por reestruturações que afetaram o organograma da equipe e, conseqüentemente, suas formas de trabalho. Diante da impossibilidade em contemplar estas distintas adequações organizacionais, me dedico a analisar o período de 2014 a 2018, que coincide com minha estadia no museu como educador.

Mapeadas todas as atribuições da Gerência de Educação, foi necessário consultar no banco de dados do MAR as atividades realizadas durante o período



selecionado. Este longo trabalho de levantamento das ações educativas foi sucedido pela seleção daquelas que propunham debates pertinentes às questões que envolvem a região portuária na contemporaneidade, isto é, as transformações físicas e sociais localizadas no centro; direito à moradia; a herança africana na composição da cidade; e racismo e demais opressões direcionadas ao acervo cultural acumulado pela população negra.

As principais formas de registro das atividades educativas que dispõe a Gerência de Educação do MAR são os formulários de concepção e avaliação preenchidos pelos educadores acerca de, entre outras informações, questões geradoras, datas e exposições que situam as ações educativas e potencialidades e desafios percebidos durante desenvolvimento das mesmas. Este material conforma a fonte documental convertida em base para coleta de dados e suporte para as análises de conteúdo empreendidas segundo teorização de Laurence Bardin (2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As expedições no MAR proporcionaram acesso a alguns dados preciosos, mas também revelaram adversidades. Mencionamos anteriormente a ocorrência de falhas de registro das ações educativas no MAR. Uma destas lacunas diz respeito a ausência de anotação de datas em alguns formulários de concepção das proposições educativas. Ou seja, não é possível precisar a quantidade de atividades educativas e conversas de galeria criadas entre 2014 e 2018, uma vez que o ano é uma informação negligenciada em 59 destes documentos. Recordamos um dos aspectos da reestruturação organizacional pela qual a educação no MAR passou em 2018 para estreitar a margem de erro sobre a incidência das ações educativas no período discriminado: as conversas de galeria foram substituídas por laboratórios de criação. Assim, as proposições cadastradas como laboratórios de criação nos referidos formulários, mesmo em 2018, foram retiradas dos cálculos oriundos da coleta de dados nos arquivos do museu.

Desta forma, foram mapeadas 349 ações educativas realizadas entre 2014 e 2018, dentre elas 150 atividades educativas e conversas de galerias criadas no período. Significa dizer que muitas ações foram executadas em mais de uma oportunidade. Deste quantitativo total, foi identificada a realização de 45 ações sensíveis às questões que orbitam sobre a Pequena África na contemporaneidade, isto é, debates referentes



a herança africana, racismo, transformações físicas e sociais na região portuária e direito à moradia. Esmerando os números: no universo de questões que mobilizam a educação do MAR, em 13% das atividades educativas e conversas de galeria os educadores propuseram debates pertinentes aos temas que afligem a Pequena África no desenrolar dos megaeventos no Rio de Janeiro.

O quadro de ações educativas que potencialmente interessa a esta pesquisa está descrito abaixo, com suas respectivas datas de realização:

Quadro 1 – Relação de ações educativas selecionadas, e respectivas datas de realização, após análise de conteúdo dos formulários de concepção e cronogramas dos Grupos de Trabalho.

Ações educativas	Data
Da capoeira ao passinho	2014
Memórias ao mar	09.11.2014
A carne mais barata do mercado	23.11.2014
Qual é a graça?	07.12.2014
Memórias ao mar	06.01.2015
Rio de ontem, Rio de hoje	10.01.2015
Memórias ao mar	16.01.2015
Qual é a graça?	25.01.2015
Quando a casa vira rua	28.01.2015
Cabeças (Borís - Ayrson Heráclito)	29.01.2015
Porto, samba e confete	01.02.2015
Nós de histórias	01.03.2015
Zonas de sombra, zonas de luz	29.03.2015
Ocupa Valongo	12.04.2015
Você conhece o Rio?	03.05.2015
Zonas de sombra, zonas de luz	07.06.2015
Você conhece o Rio?	14.06.2015
Na gira da baiana	28.06.2015
Rio de ontem, Rio de hoje	19.07.2015



Na gira da baiana	23.07.2015
Você conhece o Rio?	09.08.2015
Amontanhar-se + Por trás da beleza	13.09.2015
Na gira da baiana	20.09.2015
Abayomi (Sarau Mandinga)	08.11.2015
Na gira da baiana	22.11.2015
Reconstrução do eu	13.12.2015
Abayomi + Liberdade, liberdade?	20.12.2015
Rio de ontem, Rio de hoje	10.01.2016
Quem é você na liteira?	10.01.2016
Quando a casa vira rua	28.01.2016
Quem é você na liteira?	14.02.2016
Reconstrução do eu	28.02.2016
Rio de ontem, Rio de hoje	06.03.2016
A liberdade é sempre experimental	13.03.2016
Quem é você na liteira?	27.03.2016
A liberdade é sempre experimental	10.04.2016
Rio de ontem, Rio de hoje	22.05.2016
Reconstrução do eu	25.09.2016
SuperCorpografias	09.10.2016
Abayomi	20.11.2016
Rio de ontem, Rio de hoje	05.03.2017
Fio de contos	27.08.2017
Rio de ontem, Rio de hoje	05.11.2017
Mão de obra	19.11.2017
Benza dez	2018



Com os relatórios de avaliação das ações acima listadas em mãos, nos deparamos com outros desafios. Primeiro, a quantidade de ações impossibilita uma análise profunda de todo o conjunto, de forma a captar a complexidade de questões geradoras, referenciais teóricos e metodológicos e diálogos travados acerca da Pequena África. Assim, traçadas as interseções dos dados coletados nos dois tipos de formulários (concepção e avaliação), serão selecionadas dez ações educativas diferentes que serão alvos do olhar crítico e empenhado desta pesquisa, atentando para que todo o período destacado, de 2014 a 2018, seja representado.

Já o segundo desafio relaciona-se com o preenchimento demasiado genérico dos formulários de avaliação, o que não permite acessar informações detalhadas sobre o desenvolvimento das ações, sobretudo, no que diz respeito ao teor dos debates travados com os públicos.

CONCLUSÃO

A escolha feita por privilegiar a análise das atividades da Gerência de Educação relaciona-se a algo indicado por Semedo e Freitas (2017):

Frequentemente, a educação é relegada para os espaços fronteira do museu e, portanto, como atividade museal, subestimada. Neste sentido, as práticas de mediação são compreendidas como "práticas semivisíveis" e, como tal, são menos valorizadas academicamente e profissionalmente do que, por exemplo, o trabalho de estudo de coleções e curadoria (SEMEDO; FREITAS, 2017, p. 50).

Atenta às diferenças de estaturas de poder entre a educação e outros setores na hierarquia interna dos museus, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para conter o curso de desvalorização profissional e desinteresse acadêmico que afeta a educação e mediação em museus. O escopo deste trabalho é, portanto, delineado por uma opção política.

Ademais, este trabalho não tenciona enquadrar as atividades da equipe de educação do MAR em um modelo pedagógico específico. Também foge ao escopo desta pesquisa avaliar as conexões estabelecidas ou construir novas pontes entre as distintas formulações teóricas no campo da educação ou mesmo de outras áreas do conhecimento.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

DINIZ, Nelson. De Pereira Passos ao Porto Maravilha: Colonialidade do saber e transformações urbanas da Região Portuária do Rio de Janeiro. **Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, ano 4, 2013.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: AGCRJ, Coleção Biblioteca Carioca, v. 32, 1995.

MUSEU DE ARTE DO RIO. **Educação**. [2013]. Disponível em: <https://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>. Acesso em: 17 de mar. 2019

RIBEIRO, Lysanne Pereira. O proceso de branqueamento do território da Pequena África: Os movimentos de resistência ao projeto Porto "Maravilha". 2014, 1. Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014.

RIO DE JANEIRO (município). **Lei Complementar nº 101, de 23 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/leis-complementares/LC101_-_23112009.pdf. Acesso em: 17 de mar. 2019.

SEMEDO, Alice; FREITAS, Vanessa. Enquadramentos e reenquadramentos pedagógicos da autoridade em museus. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan; TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (orgs.). **Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **Valongo, cais dos escravos: Memória da diáspora e modernização portuária na cidade do Rio de Janeiro, 1668 – 1911**. Rio de Janeiro: Relatório de estágio de pós-doutorado, UFRJ, 2013.

SOUTY, Jérôme. Dinâmicas de patrimonialização em contexto de revitalização e de globalização urbana. Notas sobre a Região Portuária do Rio de Janeiro. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 3, n. 9, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUDICE, George. Museu Molecular e Desenvolvimento Cultural. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do (org.). **Economia de museus**. Brasília: MinC/IBRAM, 2010.



EJA, JUVENTUDE E ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MORADORES DA BAIXADA FLUMINENSE

EVELYN DE SOUZA LIMA¹

¹Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu). E-mail: limaevelyn30@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretendeu abordar quais são as perspectivas de acesso ao ensino superior de jovens alunos que em algum momento da vida escolar passaram pela Educação de Jovens e Adultos, a partir de suas trajetórias escolares. Caracterizou-se por uma análise de como o que os próprios relataram sobre a passagem pela escola, em geral conturbada, foi fomentador de um interesse ou perspectiva de acesso à universidade baixo, nenhum, ou pensando apenas no ensino privado. Tratou-se de um estudo qualitativo por meio de entrevistas semi-estruturadas, com os alunos que passaram além de um questionário para traçar o perfil de cada aluno entrevistado e notar as semelhanças e diferenças. Além disso, o trabalho contou com a contextualização da Baixada Fluminense como um importante fomentador de uma educação precária, devido a sua história desde a formação até a atualidade.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Superior. Juventude. Baixada Fluminense. Trajetória escolar.

EJA, YOUTH AND HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION OF STUDENTS IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS LIVING IN BAIXADA FLUMINENSE

ABSTRACT

This paper aims to address the prospects for access to higher education for young students who at some point in their school life went through Youth and Adult Education, from their school trajectories. It was characterized by an analysis of how what they themselves reported about the often troubled school trip fostered a low or no interest or perspective of university access, or just thinking about private education. This was a qualitative study through semi-structured interviews, with students who passed beyond a questionnaire to draw the profile of each student interviewed and note the similarities and differences. In addition, the work counted on the contextualization of the Baixada Fluminense as an important promoter of a precarious education, due to its history since its formation until today.

Keywords: Youth and Adult Education. Higher education. Youth. Baixada Fluminense. School trajectories.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso da autora e pretende identificar como jovens da EJA moradores da Baixada Fluminense pensam a universidade, qual a perspectiva deles em relação ao acesso ao ensino superior e este como uma forma de possível ascensão social, tendo em vista que a EJA é uma modalidade da educação sem prestígio social e com menos investimentos e também a variável do local pensando que as variáveis residenciais são grandes contribuintes para o desempenho escolar (BITTAR, 2015), tendo em vista o local ser periférico, distante da capital, de classe média ou não, com dispositivos como saneamento ou não (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005).

Usou-se como uma hipótese norteadora que a perspectiva de universidade desses jovens, principalmente da modalidade referida, quando o assunto é ensino superior, pensam automaticamente em pagar por uma educação privada (MARTINS, 2009) sendo alguns desses motivos tanto a falta de informação desses extratos sociais, quanto pelo *habitus*¹ desses estudante dificultá-los de projetarem algo que pareça muito superior ao seu nível. O trabalho tem relevância para fazer-se notar o quão sucateado ainda é o ensino de Jovens e Adultos e o quão a universidade, principalmente a pública, parece estar longe do alcance do grupo pesquisado. Também são poucos os estudos sobre expectativas de estudantes da EJA em prosseguir seus estudos.

METODOLOGIA

As entrevistas foram realizadas no ano de 2018, entre agosto e novembro. Utilizou-se como metodologia entrevistas quantitativas e qualitativas semiestruturadas, com a pergunta inicial de como foi a vida escolar do aluno, e tentou-se levantar as questões do questionário para levantar o perfil. A pesquisa foi realizada com cinco estudantes, moradores de cidades da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Nova Iguaçu e São João de Meriti), com faixa etária de 18 a 29 anos. A escolha dos

¹ Habitus é um conceito criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Para ele, cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série de características de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, construindo uma espécie de "matriz de percepções e apreciações que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subsequentes. "O conceito de habitus seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e prática" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 24).

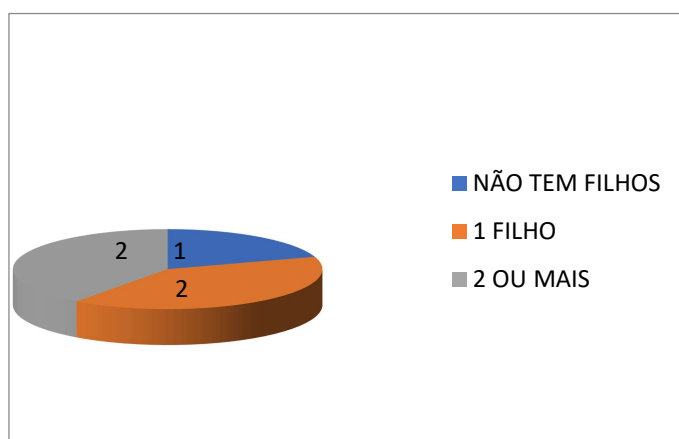


entrevistados obedeceu ao critério de serem alunos que estão na EJA, passaram ou estão passando pela modalidade e não ingressaram na universidade. Essa análise se deu a partir dos pontos que os próprios estudantes levantaram como principais motivos do seu sucesso ou insucesso escolar, observando elementos como distorção idade-série (com quantos anos entrou na escola e com quantos anos terminou), reprovações ou expulsões; em qual série teve a primeira saída da escola; e por qual motivo se deu a evasão escolar; além de entender sua estrutura familiar e a relação que essa família tem com a educação, pois a relação dos pais com a educação e com os alunos se mostra grande influenciadora na trajetória escolar de indivíduos (PEREIRA, 2005; LACERDA, 2006). Aqui serão apresentadas três das cinco entrevistas qualitativas para de atender ao limite proposto e aproveitar as entrevistas por inteiro, afim de não modificar em nada as falas dos entrevistados.

RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados surgiram a partir de um questionário. As perguntas relacionadas a trajetória escolar dos jovens foram feitas pelo questionário quantitativo, mas respondidas em aberto, trazendo outras perguntas qualitativas como relação dos pais com a passagem deles irregular pela escola, o que achava sobre universidade e se pretendia adentrar em uma, gravadas com autorização dos entrevistados. Foi analisado dados quantitativos das perguntas consideradas como mais importantes. Depois, foi colocada a entrevista qualitativa dos jovens, correlacionando e analisando as mesmas.

Gráfico 1: Quantidade de filhos

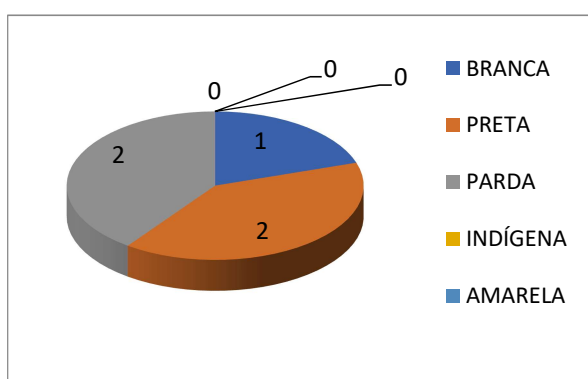




A partir da pesquisa *Agenda Juventude Brasil*, Freitas (2013) mostrou que era mais fácil para jovens solteiros terminarem os estudos do que para jovens casados. Do mesmo modo, os jovens que possuem filhos têm mais dificuldades de permanecerem estudando.

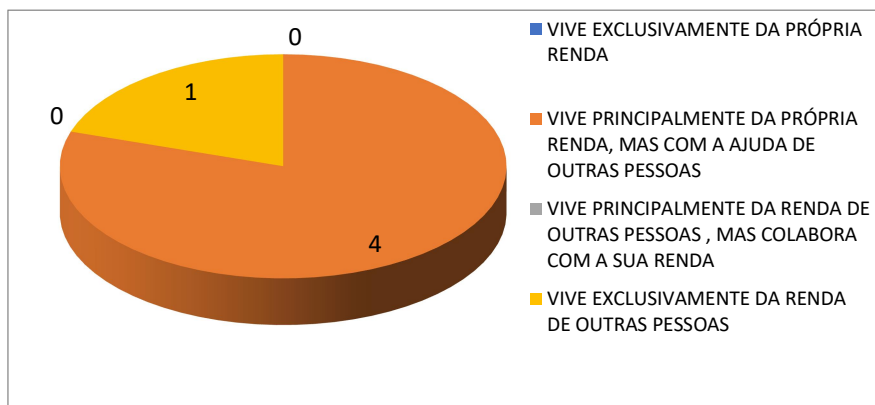
No caso dos jovens aqui pesquisados, os quatro que possuíam filhos os tiveram em idade que ainda não tinham terminado os estudos. Uma das jovens inclusive deixou de estudar justamente pela gravidez precoce.

Gráfico 2: Autoclassificação



Ainda na pesquisa citada acima, é apresentado que a maioria dos jovens que não concluem o ensino ou tem trajetórias escolares não retilíneas são em sua maioria os pretos e pardos, o que já é de um certo conhecimento, principalmente na área de políticas educacionais. O que é interessante ressaltar no caso desses cinco jovens foi a dificuldade de se auto-classificar que eles possuíam. Apenas uma entrevistada falou diretamente sua autoclassificação, os outros quatro candidatos apresentaram dúvidas "do que seria".

Gráfico 3: Situação econômica



A maioria dos jovens pesquisados não conseguiram se manter sozinhos, uma das jovens vivia exclusivamente da renda de outra pessoa, que no caso era seu marido, pois estava desempregada. Essa questão tende a dificultar mais ainda o acesso desses jovens a uma universidade, porque, apesar dos avanços com as políticas de ações afirmativas, as famílias de maior poder aquisitivo ainda tendem a acessar com mais facilidade o ensino superior, principalmente o ensino público (PINTO, 2004).

No caso desses jovens, será mostrado no gráfico abaixo outro complicador: a falta de conhecimento sobre políticas de acesso ao ensino superior. Por exemplo, nenhum dos jovens sabiam o que era ações afirmativas, quando se mudava o termo para cotas, termo mais conhecido socialmente, apenas um não sabia o que era.

Gráfico 4: Conhecimento sobre os itens do gráfico

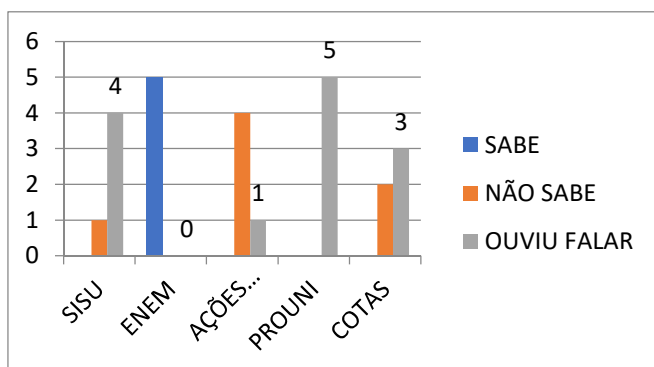
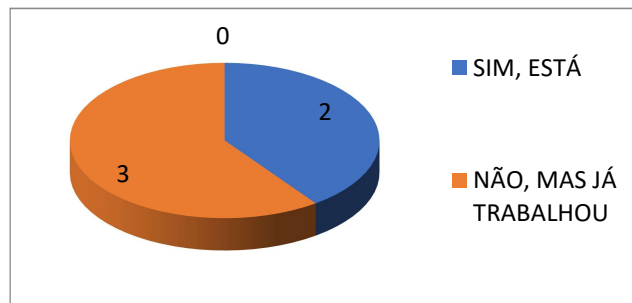
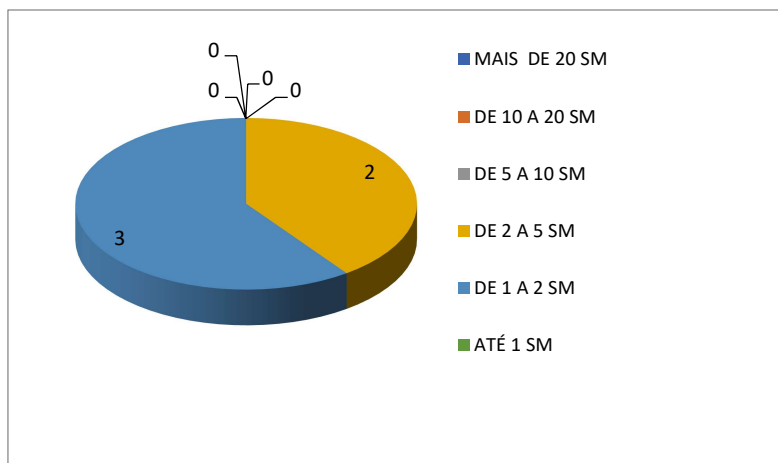


Gráfico 5: Você atualmente está trabalhando? E alguma vez você já trabalhou?



É importante ressaltar que nenhum dos entrevistados (as) trabalhavam em empregos formais. Os dois entrevistados que responderam que estavam trabalhando, estavam em empregos por conta própria, uma era manicure e outro fazia diversos “bicos” vendendo doces, trabalhando em festas, etc. Um dos candidatos que respondeu que não estava trabalhando, mas já havia trabalhado também fazia “bicos”, então se pode ter como hipótese que sua perspectiva de trabalho seria algo mais formal. Das outras duas candidatas que responderam que não estava trabalhando, mas já trabalhou, uma havia trabalhado de carteira assinada, a outra foi em trabalho temporário.

Gráfico 6: Renda familiar (em salário mínimo – sm)



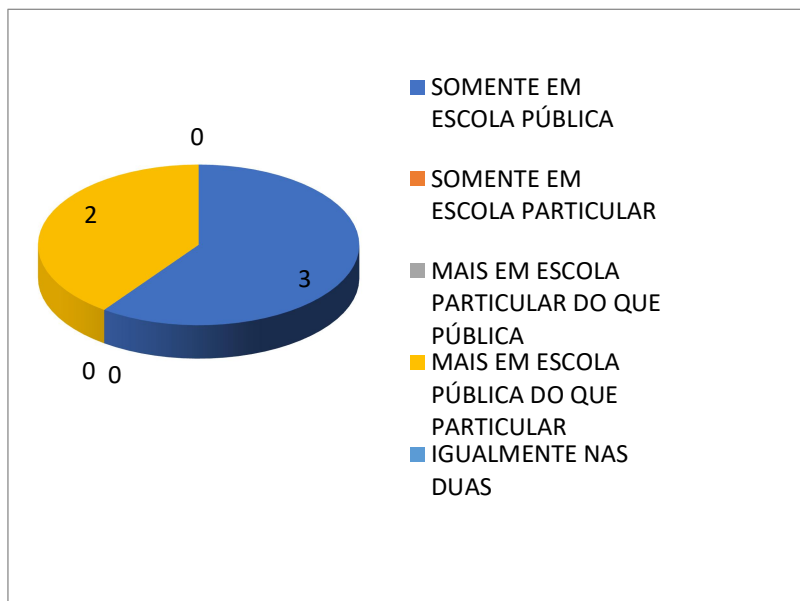
A renda também possui um grande peso na trajetória escolar desses jovens. A renda baixa dos jovens faz com que eles optem pelo mercado de trabalho, preferindo deixar os estudos e ter capacidade de consumo, o que de certo modo faz com que esses jovens percam sua juventude, como analisa Carrano (2007, p. 6):

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. Isso demarca um modo



particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito assegurado de viver a moratória social (Margulis e Urresti, 1996) que lhe permitiria ser liberado da necessidade do trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional.

Gráfico 7: De uma maneira geral, você estudou:



Seguindo novamente a linha de desigualdades socio educacionais brasileiras, a maior parte dos jovens estudou somente em escola pública ou apenas uma pequena parte da vida em escola privada, mais uma vez uma característica que dificultaria o acesso desses jovens à universidade, principalmente a pública. Apesar de atualmente, quase metade dos estudantes nas universidades federais serem oriundas de colégio público¹, a maioria ainda é de colégio particular, sem contar os alunos que são de escolas públicas, mas são daquelas de auto prestígio, que em sua maioria se entra a partir de concurso público, assim como na universidade.

Entrevistas qualitativas

¹ Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/quase-metade-dos-estudantes-de-universidades-federais-veio-de-escolas-publicas/>



Nessas entrevistas foi questionado sobre a trajetória escolar dos jovens entrevistados, para, a partir delas, tentar se produzir uma análise sobre o porquê da determinada perspectiva sobre ensino superior dado por eles, que será feito na conclusão. Foram utilizados nomes fictícios para todos os entrevistados, para preservar suas identidades.

- ENTREVISTADO 1

O entrevistado, Jonas (os nomes utilizados no decorrer das entrevistas são fictícios) tem 28 e no momento da entrevista morava em um bairro do Município de Nova Iguaçu, em uma casa com 11 pessoas. A casa só tinha três cômodos. A primeira vez em que Jonas parou de estudar foi aos sete anos, por dificuldade financeira dos pais, porém, ele já havia começado os estudos tardiamente. Voltou a estudar depois de três anos longe da escola.

A segunda vez que ele deixou a escola foi com 16 para 17 anos, por questões de casamento. Por ter se casado cedo, ele optou por deixar a escola para trabalhar: *“aí pelo fato de já ‘tá’ morando junto, ter casa, ter que cuidar da casa, ou a gente estudava ou a gente trabalhava porque tem que se manter, então preferimos trabalhar. Aí parei com 16 pra 17 anos por causa de trabalho”*. Nessa época, Jonas estava na sétima série. Ao ser questionado sobre a opinião dos pais sobre ele ter parado de estudar para se casar, o entrevistado disse que já não morava mais com os pais, morava sozinho, mesmo sendo menor de idade na época, ele respondeu *“não porque eu acho que, é, pelo fato dessas coisas de antigo né, de achar que o homem tem que se virar cedo, ‘tudinho’, eles não ligaram não, mas sempre estiveram perto também. Tipo assim, se eu ‘tivesse’ precisando de alguma coisa eles sempre perguntavam: ‘tá precisando de alguma coisa?’. Mas também não ligaram.”*

Em relação à educação, ao ser perguntado se os pais acompanhavam, ele disse que não, já que nenhum dos seus irmãos e irmão haviam se formado nem no ensino médio, o mais próximo a se formar, também estava fazendo supletivo e tinha 22 anos, a mais velha parou na quinta série, e tem 30 anos.

Jonas faz uma análise de que o que levou ele e seus irmãos e irmãs não concluírem o ensino básico foi o fato de seus pais terem se separado por um período de tempo, e nesse período, ele e seus irmãos ficaram com o pai, que de acordo com ele, não se interessava tanto pelos estudos dos filhos:



[...] é que nessa época assim, meu pai e minha mãe ficaram uns três anos separados, uns três pra quatro anos separados, então a gente ficava mais com meu pai. E meu pai pra lidar com cinco crianças sozinho, eu acho que ele ficou meio enrolado, meio complicado. Então eu acho que ele nunca ligou muito pra esse lado. Negócio dele era não faltar comida, era não faltar.... então, mas nessa parte de estudo eu acho que eles nunca ligaram. Depois de, agora, de velho que eles falam, quer incentivar. Mas graças a Deus também. É igual hoje, hoje, por exemplo, ainda não terminei, falta terminar, porque ainda falta o terceiro ano.

O entrevistado, em relação a sua passagem pela escola regular, se disse um bom aluno em relação as notas, mas, que pela idade, era muito bagunceiro, um dos motivos que o fez ir perdendo o interesse pela escola. *“Acho que, é... a nota mais baixa que eu tirei em toda minha vida foi seis, porque o restante era tudo alta, graças a deus tudo acima de oito, só era meio bagunceiro”*.

Quando Jonas voltou a estudar e ingressou na EJA, ele estava com “uns 20 anos, 22”, ainda na sétima série, o que para ele foi muito difícil, porque ele “entrava e saía” da escola. Ele relata que demorou aproximadamente quatro anos para fazer a sétima e a oitava série. Para ele, um dos maiores problemas foi a EJA ser realizada no seu bairro apenas na parte da noite, pois ele trabalhava sempre na parte da noite, então sempre escolhia o trabalho. Assim, ele lembra que fez o primeiro e o segundo ano “no sufoco”, do mesmo modo que fez a sétima e a oitava série (hoje oitavo e nono ano).

Hoje, seu objetivo é tentar terminar todo ensino, pois só falta o último ano do ensino médio. No dia da entrevista, seria a prova do *Encceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos*, mas desistiu, pois preferiu trabalhar, para ganhar o valor de R\$50,00.

Eu ia fazer o ENCCEJA hoje, não deu pra fazer, por que... é.. é muita coisa, você acaba tendo um tempo meio que corrido das coisas, ou porque você começa a colocar prioridade. Eu sei que o estudo é bom porque o estudo adianta muito, mas quando você já tem uma casa, tem filho ‘tudinho’, você começa a ver o que eu é prioridade, que eu perder um dia pra poder fazer um prova e ter que ganhar dinheiro pra poder manter o filho ou a casa, por mais pouco que seja é um pouco que faz a diferença, então esses negócio que a gente coloca na balança.



O entrevistado também trouxe à tona as dificuldades que as mudanças no sistema trazem para quem quer terminar os estudos. Ele informa que a EJA não será mais feita em seis meses cada ano, e sim o ensino médio todo em dois anos, ou seja, se ele quiser fazer o terceiro ano ele teria que curar os dois anos da EJA mesmo tendo os anos anteriores completo, e diz que vai ser melhor "terminar pagando".

Apesar disso, o entrevistado viu o período em que cursou a EJA com um escolar bom, o que será recorrente com os outros candidatos. Ele via os professores mais "interessados" nos alunos, mais preocupados com seu aprendizado, e que de maneira geral, todos os alunos se davam bem com os professores e "só não passava quem não quisesse".

Sobre universidade, Jonas possui poucas informações. No questionário quantitativo, Jonas só sabia o que era o ENEM. Sobre o SISU e o PROUNI ele já tinha ouvido falar. Sobre *ações afirmativas*, ele não sabia o que era. Ao ser perguntado sobre *cotas*, o termo mais conhecido sobre *ações afirmativas*, Jonas respondeu que já ouviu falar, mas nunca tinha se interessado em saber mais. É interessante notar que os meios mais utilizados para entrada na universidade não são conhecidos pelo entrevistado, o que se pode ver como um ponto para diminuir as perspectivas de acesso ao ensino superior para esse candidato. Pensando nessas perspectivas, Jonas disse que um dia gostaria de fazer uma faculdade e pensava em psicologia, pois achava que "a mente humana era muito interessante".

Para ter o acesso ao ensino superior, Jonas pensa em fazer o ENEM porque acha que uma nota boa no ENEM ajuda a conseguir desconto em alguma universidade, ou tentar fazer o FIES que ele "acha que é aquilo de pagar depois". Apesar do desejo, Jonas não vê a entrada em uma universidade como uma forma de ascensão financeira, mas sim uma forma de "não piorar".

- ENTREVISTADA 2

Ana morava em São João de Meriti no momento da entrevista com o filho e o marido. Repetiu acha que umas cinco vezes ou 4 por causa de bagunça. De acordo com ela, ela "só queria saber de brincar, não gostava tanto de estudar" a segunda série a mãe demorou a colocar na escola, quando começou a estudar tinha uns sete oito anos por aí, entrou na primeira série, mas não conseguiu acompanhar, então voltou para o antigo c.a, passou de novo para a primeira, e foi para segunda, onde



permaneceu aproximadamente cinco anos. Entrou na terceira série com 11 para 12 anos, idade que é considerada correta estar no oitavo ano.

Usou o *programa autonomia* par terminar os estudos mais rápido. Terminou com 17 anos. Na escola em que ela estava ela foi adiantada da sexta série para o primeiro ano, por causa de seu atraso. Foi aí que ela começou na EJA por meio desse programa. Essa entrevistada também demonstrou uma boa relação com os professores do programa.

No caso da relação com os pais, Ana não teve o pai presente, então ele não se importava com sua educação. A mãe, apesar de presente, não "ligava tanto" pra questões escolares. Quem a incentivava aos estudos era seu padrasto: "*mandando eu estudar, mandando eu fazer as coisas, era mais ele mesmo. Minha mãe se preocupava só com as coisas de casa mesmo*".

Em relação à universidade e os programas e políticas de acesso ao ensino superior, ela sabe o que é o ENEM, já ouviu falar no SISU e no PROUNI. Não sabe o que são *ações afirmativas*, mas já ouviu falar de *cotas*. "*Eu até queria, sabe? fazer alguma coisa. Mas eu não tenho com quem deixar ele (filho) para fazer as coisas, entendeu? Queria tentar fazer uma faculdade, fazer alguma coisa, mas fica um pouco difícil pra mim também, entendeu?*"

Se fosse cursar alguma faculdade, Ana iria querer tentar direito, mas como não teria condições de pagar e sempre perde as inscrições de "provas" (não disse se essas provas são para conseguir bolsas em universidade ou se era o ENEM para conseguir acesso ao ensino público) ela acaba desistindo. Ela "desiste rápido". Apesar das dificuldades, Ana ainda se considera uma pessoa jovem, mas não vê tantas oportunidades para ela mesmo sendo nova.

- ENTREVISTADO 3

O quarto entrevistado, Anderson, tem 22 anos, mora em Nova Iguaçu, vive com o pai e a filha de 3 anos (foi pai aos 19 anos) e é filho único, a mãe faleceu quando ele tinha 7 anos.

Nunca reprovou na escola. Ele parou de estudar duas vezes, a primeira vez foi aos 11 anos de idade, parou de estudar porque começou a trabalhar de ajudante de pedreiro com seu pai. Apesar do pai e a mãe não terem sido a favor de ele deixar os estudos para trabalhar, eles acabaram deixando, porque, de acordo com ele, "*meu pai*



sempre estabeleceu a coisas assim, eu que faria minha escolha". Quando voltou a estudar, estava com 16 anos, e foi nesse período que ele adentrou na Educação de Jovens e Adultos.

A experiência na EJA, para Anderson, foi boa e de grande aprendizado, e ele viu a educação ofertada na EJA como melhor do que a regular, os professores eram "aplicados". Coursou do sétimo ao nono ano. Apesar de ter dado uma boa impressão sobre a EJA voltou no ensino regular e deixou a escola pela segunda vez, e, ao ser perguntado do porquê, disse que foi por "*bagunça, não queria saber mais de nada*".

Ao ser perguntado sobre o desejo de cursar alguma faculdade, ele respondeu "*sinceramente? Tem que ser sincero né... eu não penso em fazer faculdade não [...] eu não tenho mais cabeça pra isso. Eu quero focar em outras coisas, um curso técnico, assim. [...] Eu sempre achei que você ficar muito tempo se especializando em algo, no futuro de repente você pode não de dar bem ou não atuar naquela área e aí é um tempo literalmente perdido.* "

Sobre conhecer alguma universidade na região, ele conhecia apenas uma e não lembrava o nome, que é pública, o CEFET/RJ, que fica relativamente próximo a sua casa. Ele sabia que o CEFET era público, e ao ser perguntado como deveria proceder se quisesse entrar nele, ele disse que achava que era fazendo um concurso público, ou que o ENEM ajudaria.

CONCLUSÕES

Pode-se perceber que apesar de trajetórias específicas e diferenciadas, pontos importantes se cruzam no discurso dos jovens. Apenas um dos jovens entrevistados se autodeclarou como branco, mostrando que as desigualdades raciais do âmbito da educação ainda estão vigentes. Além dessa, as desigualdades econômicas também foi presente na vida desses jovens, um outro grande marcador para a desistência escolar e do perfil dos alunos da EJA. Em relação ao Ensino superior, segue-se essa mesma linha: alunos de maior poder aquisitivo são os que mais adentram nessa modalidade de ensino (PINTO, 2004). A questão de trabalho também apareceu como um determinante dos estudos dos alunos: ou de parar de estudar, ou de voltar, ou de querer ou não querer. Como já citado anteriormente neste trabalho, o vínculo de jovens pobres com o emprego é muito forte, já que se vive, hodiernamente,



numa sociedade de consumo, então se é preferível trabalhar para se ter as tendências (CARRANO, 2007). Agora, em relação principal hipótese que permeava esse trabalho, as perspectivas dos jovens em relação ao ensino superior são baixas ou nenhuma. Em sua maioria, existia uma dificuldade de saber como proceder para se acessar uma universidade. Pensando no ensino público, nenhum dos jovens disse "eu queria estudar numa faculdade pública", apesar de terem algum sinal de noção da existência da universidade pública, todos que pretendiam cursar o ensino superior pensaram em desconto, ou "tentar uma bolsa".

REFERÊNCIAS

BITTAR, M. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. São Paulo, Centro de Estudos da Metrópole (CEM), **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 89, out. 2015.

BEISIEGEL, C. R. Mudança social e mudança educacional. In: BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974

FREITAS, M. V. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. IN: NOVAES, R.; VENTURINI, G.; RIBEIRO, E.; PINHEIRO, D. **Agenda Juventude Brasil**. UNIRIO: Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, B. C. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35. 2009.

TORRES, H. G.; GOMES, S. Desigualdade educacional e segregação social na Região Metropolitana de São Paulo. **Novos Estudos Cebrap**, v. 64, p. 132-140, 2002.

FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; GAMA, H. T. (Orgs.). **Segregação, pobreza e desigualdades sociais**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973.



ENSINANDO FÍSICA POR MEIO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

SILVIO LUIS AGOSTINHO DOS SANTO¹

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente-SP. E-mail: silvioluisagostinho@gmail.com

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

Nesta pesquisa, descrevo uma metodologia de ensino de Física que foi implementada no Ensino Médio na ETEC Prof^o Eudécio Luiz Vicente localizada na cidade de Adamantina, SP. A proposta valoriza a compreensão da ciência como produção humana e fundamenta o processo ensino de uma aprendizagem significativa segundo David Ausubel e na atividade experimental, de modo a articular o conhecimento formal da Física com os saberes do aluno. Neste trabalho foi apresentada uma proposta de inserção de experimentos de baixo custo e fácil acesso, no ensino de Física. Foram realizados experimentos de Física, em que o aprendiz pudesse alcançar a compreensão das Leis da Física. No final o produto educacional foi o desenvolvimento de 03 Kits de Experimentos portáteis. O envolvimento dos alunos foi, inicialmente, empolgante para a realização dos experimentos e o rendimento escolar e a satisfação dos alunos foi maior.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Feira Científica de Física. Kit de Experimentos.

TEACHING PHYSICS THROUGH EXPERIMENTAL ACTIVITIES

ABSTRACT

In this research, I describe a methodology of Physics teaching that was implemented in High School at ETEC Prof. Eudécio Luiz Vicente located in the city of Adamantina, SP. The proposal values the understanding of science as human production and bases the teaching process of a meaningful learning according to David Ausubel and in the experimental activity, in order to articulate the formal knowledge of Physics with the student's knowledge. In this work we present a proposal for the insertion of low cost and easy access experiments in physics teaching. Physics experiments were conducted, in which the learner could achieve an understanding of the Laws of Physics. In the end the educational product was the development of 03 Portable Experiment Kits. Student involvement was initially exciting for the experiments and school performance and student satisfaction was greater.

Keywords: Significant Learning. Scientific Fair of Physics. Experiment Kit.



INTRODUÇÃO

As mudanças comportamentais da sociedade e o advento da tecnologia estão levando os docentes a buscar uma forma de ensino que seja distinta da tradicional, as atividades experimentais em sala de aula, podem se constituir de um complemento metodológico cativante para despertar o interesse e motivar os alunos para o desenvolvimento científico e na melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com David Ausubel (2003), existe uma série de atitudes que o professor necessita ter para colaborar com uma aprendizagem significativa, a saber: redução de soluções prontas, desafios aos alunos e aprofundamento da aprendizagem.

Para Ausubel (2003), o aluno deve ser protagonista da aprendizagem, por isso recomenda o uso de "organizadores prévios" como estratégia de ensino-aprendizagem. A construção de experimentos por parte do aluno tem por objetivo propiciar que os alunos participem da construção do conhecimento.

A construção e desenvolvimento de experimentos levam à aprendizagem significativa, desafiando os alunos, pois os mesmos não têm soluções prontas o que leva ao despertar para o desenvolvimento científico, aprofundando sua aprendizagem de maneira lúdica e empolgante.

A montagem de kits de experimentos, utilizando materiais de baixo custo e fácil acesso, ajuda os alunos a organizarem suas ideias sobre os experimentos e desenvolvem o cognitivo em relação a transposição deste conhecimento, assim como, a apresentação dos experimentos, que constam nestes kits, por meio da organização de uma Feira Científica de Física. Deste modo os alunos aprendem não só conceitos de Física, mas a interação e solidariedade entre seus pares, uma vez que aprender os conceitos é uma fase do aprendizado e transmitir o conhecimento é outra fase que depende de outros fatores e desenvolve o aluno como um cidadão inserido em uma sociedade.

Como contribuição desse trabalho: uma proposta para a utilização de atividades experimentais no ensino de Física no nível médio por meio de uma abordagem dialógica, no desenvolvimento de sequência didática para cada assunto de física, material de apoio em uma página da internet, por consequência os alunos irão atingir uma aprendizagem significativa e uma primeira experiência para um maior investimento futuro em iniciativas de formação inicial e continuada.



Os objetivos foram neste trabalho, é feita uma proposta para apresentação dos conteúdos abordados no Ensino Médio por meio de experimentos, sendo que a utilização dos kits de experimentos foi utilizada no laboratório de ciências da unidade escolar, no contra turno.

O material, desenvolvido para este fim, consiste em um site de apoio ao projeto, a realização de uma Feira Científica de Física e a produção de um kit de experimentos para cada série do Ensino Médio. A escolha do tema deu-se da percepção da carência de material didático voltado ao Ensino Médio e, também, pela facilidade de se produzirem experiências simples, utilizando materiais de baixo custo e fácil acesso, como materiais recicláveis e também sucata de aparelhos eletrônicos.

Ao final do processo, espera-se que o estudante tenha formado uma base conceitual para investigar problemas mais complexos do conteúdo abordado. Além disso, espera-se que tenham ficado claras para ele, a diferença e a conexão entre a experiência e os modelos matemáticos, com isso adquirindo uma aprendizagem significativa. Com o desenvolvimento experimental, espera-se, portanto:

- Estimular o aluno pela descoberta científica e a vivência dos fenômenos físicos, relacionar por meio das observações realizadas na Natureza.
- Construir Kits de Experimentos para Física no Ensino Médio, de forma interativa, para conduzir uma aprendizagem significativa, crítica e consistente desta disciplina.
- Utilizar sequências didáticas e trabalhar com temas atuais que envolvem conceitos da Física no cotidiano.
- Reunir os saberes docentes e a metodologia adotada em um instrumento de apoio ao professor.

METODOLOGIA

No início do trabalho, foi elaborado um questionário para levantamento de dados relacionados ao interesse dos alunos pela Física, seus conteúdos e eventuais participações em atividades diferenciadas. A elaboração desse primeiro questionário foi baseada no artigo de Ricardo e Freire (2007). Nesse artigo foi discutido o resultado de um estudo feito com alunos do Ensino Médio e o objetivo era identificar suas concepções acerca do ensino da Física. Com base no resultado do trabalho destes

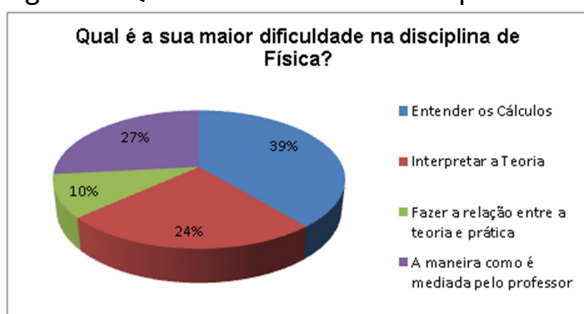


autores, foram organizadas algumas questões visando verificar a importância da Física no cotidiano dos estudantes participantes do presente trabalho.

Portanto, o objetivo principal do questionário utilizado para esta pesquisa é verificar a opinião dos alunos acerca do ensino atual da Física e, com isso, o questionário oportunizou conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos para buscar metodologias diferenciadas, na busca de um maior conhecimento nos conteúdos abordados em física no ensino médio. Os resultados referentes ao 1º Questionário são mostrados a seguir.

A Figura 1 mostra resultados da opinião dos estudantes relacionada às dificuldades encontradas no aprendizado dos conteúdos da Física. Os resultados para esta questão mostram que 39% deles não entendem os cálculos, 24% não conseguem interpretar a teoria, 10% não conseguem relacionar a teoria e a prática e outros 27% atribuem essa dificuldade à forma como a disciplina é mediada pelo professor. Os resultados apresentados nesta questão implementou a ideia inicial de utilizar uma metodologia diferente, aliada à uma sequência didática para os conteúdos abordados em sala de aula, além da utilização da experimentação. Este conjunto de ações vinculadas ao ensino de Física buscou diminuir as dificuldades apontadas pelos estudantes nesta questão de opinião.

Figura 1. Quais as dificuldades no aprendizado em física.



Fonte: Autor, 2015

Um trabalho semelhante foi realizado anteriormente (VALÉRIO, 2015) e, comparativamente, os resultados mostram que as opiniões dos estudantes são similares. Esta comparação leva à insistência em defender o princípio de que uma nova postura profissional se faz necessária para atender a um público diversificado e que



almeja um sistema de educação de boa qualidade de útil para sua vivência social e cultural.

Com a identificação das dificuldades dos alunos por meio do pré-questionário, foi possível elaborar várias sequências de aulas sobre aplicações práticas "Ensino Interativo de Física utilizando materiais de baixo custo e fácil acesso". Foi abordada ainda, na sequência didática, a presença da Física no cotidiano, a fim de despertar o conhecimento científico e focar as expectativas a respeito do assunto desenvolvido em sala de aula e no laboratório de ciências.

Todas as montagens dos experimentos realizados ficaram por conta dos alunos, que foram separados em turmas, conforme seu nível de ensino. A montagem dos experimentos foi realizada no laboratório de ciências da Unidade Escolar.

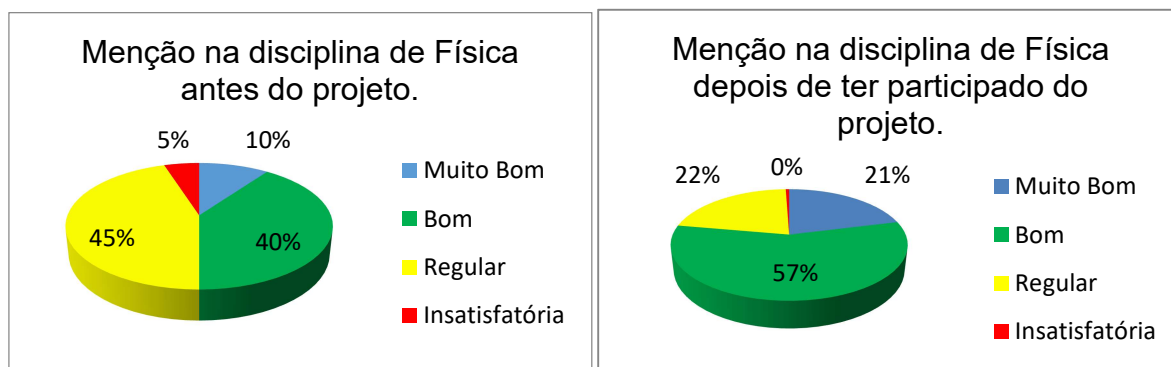
RESULTADOS

Após o desenvolvimento das sequências didáticas e todos os experimentos, que estão disponíveis no site de apoio do projeto de experimentos por meio do seguinte endereço <http://experimentos-de-fisica.webnode.com/experimentos> e a aplicação das atividades experimentais pertinentes para cada série do Ensino Médio, foi aplicado o 2º Questionário – Questionário Final do Aluno – cujo objetivo principal foi verificar se houve um aumento no interesse pela Física, suas menções aumentaram após sua participação no projeto e, também, se a metodologia utilizada nas sequências didáticas, houve um avanço significativo nos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com as menções apresentadas.

A Figura 2 faz um comparativo das menções dos estudantes, na disciplina de Física antes e depois de terem participado no projeto de experimentos. Temos um aumento de 11% dos alunos com conceito muito bom, 17% dos alunos melhoraram seu conceito para bom, 23% que tinham conceito regular, melhoraram seus conceitos para bom e muito bom e 0% nenhum aluno teve conceito insatisfatório. A metodologia utilizada no laboratório de ciências da unidade escolar na aplicação das sequências didáticas com a realização de vários experimentos conseguiu sanar a defasagem nos conteúdos e por consequência houve uma melhora significativa nas menções apresentadas pelos estudantes.



Figura 2. Comparação da Menção dos alunos em Física.



Fonte: Autor, 2015.

DISCUSSÃO

Fazendo uma análise indutiva das respostas dos questionários propostos, foi possível observar a mudança na concepção dos alunos com relação às aulas de Física e um aumento significativo nas menções dos alunos, também o reconhecimento da importância do conhecimento em Física no cotidiano dos estudantes.

A comparação destes resultados leva ao fato conclusivo de que adotar novas maneiras de ensinar a Física e trazê-la para o convívio real dos alunos é a maneira mais adequada e eficiente para um processo de ensino-aprendizagem significativo, como proposto por Ausubel.

Para estabelecer as perspectivas em relação ao processo de ensino e aprendizagem como resultado de aulas com atividades experimentais dialógicas de caráter investigativo, é necessário estar atentos ao desenvolvimento de algumas de suas características, entretanto, antes de apresentar as conclusões sobre o este assunto abordado, como as atividades experimentais e as sequências didáticas foram importantes, que esse trabalho incorporou.

A grande maioria dos alunos de Física no Ensino Médio brasileiro não tem aulas experimentais ou as têm em pouquíssimas oportunidades, segundo (HODSON, 1988), evidenciando que a velocidade com que os trabalhos sobre o tema são publicados é muito maior que a de chegada do conteúdo destes em sala de aula. Aplicar atividades experimentais mesmo em uma metodologia diferente da que aqui foi apresentada já consiste em um avanço para tirar os estudantes de uma inércia teórica presente na escola média atual.



A partir das atividades desenvolvidas no 1º e 2º Semestre de 2015 dentro do Projeto de Experimentos no Laboratório de Ciências da unidade escolar, contemplando as seguintes Leis da Física: Mecânica, Óptica, Termologia, Eletricidade, Magnetismo e Eletromagnetismo, observou-se que o projeto de um Kit didático para experiências de Física no Ensino Médio seria de grande valia para os mesmos, facilitando tanto a vida dos professores ao ensinar, como para os alunos que participam mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

As sequências didáticas que abordam o assunto teórico e os procedimentos dos experimentos estão disponíveis no site do Projeto de Experimentos através do endereço <http://experimentos-de-fisica.webnode.com> e, também, o Kit propriamente dito, fazem parte desse material. Os pontos fortes são: a simplicidade em montar os experimentos e o baixo custo dos componentes, sendo de fácil obtenção no mercado. Essas facilidades fazem desse Kit, um bom acessório para ser adotado nas escolas públicas.

A sequência didática dá todos os passos necessários à boa realização experimental, sendo que, antes de cada série de experimentos, é dada uma breve revisão teórica sobre o assunto tratado. Dessa forma, o aluno terá subsídios para conduzi-los de forma clara e didática. Uma observação a ser feita é que esse material não deve ser a única fonte de pesquisa sobre esses temas. Outras fontes devem ser utilizadas, uma vez que ele foi concebido para complementar a temática teórica dada pelo professor. Logo em seguida, são abordados os objetivos, os materiais do experimento e em seguida, a parte experimental propriamente dita.

O Kit de experimentos foi implementado no formato de uma mala de viagem. São 3 Kits distintos, sendo cada um referente a uma série do Ensino Médio (1ºAno, 2ºAno e 3ºAno), contendo componentes diversos e de fácil aquisição em sua maioria.

Os Kits foram utilizados nas aulas práticas realizadas em sala de aula e no laboratório de ciências da unidade escolar. Eles organizaram e facilitaram o transporte dos materiais necessários para a realização dos experimentos. Os experimentos foram realizados em tempo adequado. Pode-se constatar que os Kits experimentais possuem uma valiosa serventia para que as aulas práticas sejam uma constante no cotidiano escolar e que todos os produtos desenvolvidos neste projeto sirvam de auxílio para os professores e alunos em sua aprendizagem.

Figura 3. Kit de Experimentos da Turma da 3ª Série do Ensino Médio



Fonte: Autor, 2015.

CONCLUSÃO

Apesar de não ser tema central desta pesquisa, defende-se a proposta de um maior investimento do tema em disciplinas específicas da formação inicial do professor de Física e em cursos de pós-graduação em Ensino de Ciências, bem como em iniciativas de formação continuada.

A problematização dos conteúdos durante as atividades experimentais se mostrou um instrumento eficiente no desencadeamento de dois aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, ela pode ser uma ferramenta poderosa para o professor que deseja conhecer as concepções alternativas dos alunos em relação a determinado tema bem como se desejar produzir, com o debate, conflitos cognitivos numa intensa comparação entre os modelos pré-existentes e os conteúdos científicos.

Entende-se que essa interpretação, de orientação construtivista, estabelece uma relação entre aluno, professor, atividade e os aspectos cognitivos da aprendizagem. O aluno aprende melhor quando confronta o que sabe, aprendido durante toda sua existência, com resultados que podem ser diferentes de sua concepção. Neste momento, cabe ao professor dominar os instrumentos pedagógicos para mediar com maior eficiência possível o embate. Os processos de mudança conceitual são lentos e precisam de continuidade para acontecer.

O nível de satisfação dos alunos, durante as atividades, manifesta um ambiente propício à aprendizagem onde todos são agentes do processo, agindo como



pesquisadores com uma investigação própria. Conclui-se que o nível de rupturas das concepções antigas e a substituição por outras, não necessariamente científicas, mas, pelo menos mais elaboradas, foi satisfatório e promovido pelos conflitos cognitivos e interações sociais promovidos durante a aplicação das atividades. Uma continuidade desse trabalho poderia, sim, criar condições para um aprendizado de Ciência em que as mudanças conceituais para modelos científicos fossem atingidas em médio prazo.

Resumidamente, menciona-se como contribuição desse trabalho: uma proposta para a utilização de atividades experimentais no ensino de Física no nível médio através de uma abordagem com sequências didática e uma primeira experiência para um maior investimento futuro em iniciativas de formação inicial e continuada.

A comparação destes resultados leva ao fato conclusivo de que adotar novas maneiras de ensinar a Física e trazê-la para o convívio real dos alunos é a maneira mais adequada e eficiente para um processo de ensino-aprendizagem significativo, como proposto por Ausubel.

Os kits de Experimentos desenvolvidos no projeto na unidade escolar ficaram como um produto educacional para que outros professores possam utilizar em suas aulas de física.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2003.

HODSON, D. Towards a philosophically more valid science curriculum. **Science Educacion**, v. 72, n.1, 1988.

RICARDO, E. C.; FREIRE, J. C.A. A concepção dos alunos sobre a física do ensino médio: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 2, p. 251-266. 2007.

VALÉRIO, R. C. **Os Fundamentos da Física aplicados em situações cotidianas: um estímulo para aumentar o interesse dos alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2015.



ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

MATHEUS NAVARRO DA ROCHA¹
ALBA REGINA AZEVEDO ARANA¹

¹Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.

RESUMO

O cenário contemporâneo vem passando por rápidas e profundas mudanças, principalmente nas corporações, relações sociais e mercado de trabalho. Nesse sentido, o ensino de empreendedorismo manifesta-se como alternativa a ser desenvolvida nas escolas, ao passo de capacitar os sujeitos em encarar o mundo que os cerca, conseguindo superar a conjuntura social mediante iniciativa própria. Diante disso, o objetivo do artigo recai em discutir a pertinência da pedagogia empreendedora e a discussão das competências empreendedoras na escola. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico de abordagem qualitativa, trazendo à tona as reflexões quanto aos desafios e possibilidades do ensino de empreendedorismo nos anos iniciais do fundamental. A pesquisa aponta que é fundamental desenvolver o espírito empreendedor nas pessoas, sobretudo na mais tenra idade. E ainda, a educação empreendedora fornece competências para os sujeitos, sobretudo no conhecimento das suas potencialidades, nas habilidades de confrontar as situações, criarem e sobressair frente à realidade social e econômica.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Pedagogia Empreendedora. Educação. Políticas Públicas. Competências.

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF THE ELEMENTARY

ABSTRACT

The contemporary scenario has been undergoing rapid and profound changes, especially in corporations, social relations and the labor market. In this sense, the teaching of entrepreneurship manifests itself as an alternative to be developed in schools, while enabling subjects to face the world around them, managing to overcome the social conjuncture through their own initiative. Given this, the objective of the article is to discuss the relevance of entrepreneurial pedagogy and the discussion of entrepreneurial skills in school. This is a bibliographical research with a qualitative approach, bringing to light reflections on the challenges and possibilities of entrepreneurship education in the early years of elementary school. Research shows that it is essential to develop entrepreneurship in people, especially at an early age. And yet, entrepreneurial education provides skills for the subjects, especially in the knowledge of their potentialities, in the skills to confront situations, create and excel in the social and economic reality.

Keywords: Entrepreneurship. Entrepreneurial Pedagogy. Education. Public Policy. Skills.



INTRODUÇÃO

A tônica que envolve o artigo se direciona para o campo da pedagogia empreendedora, amparando-se nas concepções produzidas por Fernando Dolabela no livro: "Pedagogia Empreendedora – O Ensino de Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o Desenvolvimento Sustentável". Desta maneira, foi averiguado que tal inserção da disciplina na educação básica ensejava modificações no que diz respeito principalmente ao desenvolvimento de indivíduos empreendedores nas mais diversas áreas da sociedade, refletindo justamente na transformação que abarca tal questão.

Realizando uma minuciosa busca pelas bases de dados, inferiu-se que o vocábulo empreendedorismo é de origem francesa, instituída amplamente pelo economista Richard Cantillon, composta pelo termo *entrepeneur* (empreendedor) que seria o ato de atribuir-se risco e iniciar coisas novas, em outras palavras, o indivíduo empreendedor tem responsabilidades para conduzir projetos, necessitando de muita resiliência para não sucumbir frente às adversidades, (BRITO; LINARD; PEREIRA, 2013). Partindo dessa visão, é notório destacar uma pesquisa feita pelo grupo britânico Approved Index, na qual produziu um ranking dos países mais empreendedores, o Brasil aparece na terceira colocação com 13,8% de profissionais ligados à essa especificação. O percentual pode até parecer pouco, contudo, para Dolabela, grande referencial teórico deste estudo, todas as pessoas nascem empreendedoras, basta apenas estimular para que tal anseio implique transformações sociais, tendo em vista que o empreendedorismo não se refere apenas à questão econômica, mas também nas relações socioeconômicas e alterações que as mesmas possibilitam a acontecer (SILVIA; CÁRIA, 2015).

Atualmente, foram inseridas em escolas do Paraná, Minas Gerais e de São Paulo a disciplina de empreendedorismo, no sentido de conduzir as crianças a trabalharem em grupo, utilizando a cooperação, autonomia, liderança, criação para participarem de jogos, atividades que promovam a aquisição de novos conhecimentos que possam ser usados tanto na sua vida profissional ou pessoal. Muitas perguntas ficam no ar, principalmente pelo motivo da utilização dessa metodologia na educação básica, "a educação empreendedora deve começar na mais tenra idade, porque diz



respeito à cultura, que tem o poder de induzir ou de inibir a capacidade empreendedora" (DOLABELA, 2003, p.15).

A implantação desse programa evidencia para a necessidade de pessoas inovadoras e visionárias na sociedade, características fundamentais e exigidas no mundo hodierno, assim sendo, muitos países já colocou na grade curricular tal componente, foi por isso que a UNESCO introduziu em 2004 um quinto pilar para a educação que seria "aprender a empreender", num aspecto tão significativo para ser construído nas pessoas ao passo de despertar essa ambição para enfrentar as dificuldades e resolver os problemas sociais e econômicos.

Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 106) o objetivo "está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas". Busca observar o tema de maneira geral, dentro do contexto a ser estudado.

Por esse ângulo, o objetivo do artigo consiste em discutir a inserção da pedagogia empreendedora no âmbito escolar, apoiado na discussão das competências empreendedoras na escola. O artigo denota-se em compreender e verificar a pertinência da pedagogia empreendedora nos anos iniciais da educação. Assim como, na averiguação de todo o processo de ensino aprendizagem, juntamente com os desafios da formação empreendedora, especialmente no que concerne aos recursos, métodos, práticas e técnicas para tal inserção.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual prevalece à responsabilidade e foco no processo com o objetivo de divulgar dados e informações a respeito do ensino de empreendedorismo nos anos iniciais do fundamental, concebendo a análise de tais conhecimentos fundamentados no contexto em questão.

Segundo Menga (apud LAKATOS E MARCONI, 2004, p. 271), "o estudo qualitativo é o que desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". Portanto, o projeto de pesquisa se pautará em uma pesquisa qualitativa através de uma revisão da bibliografia utilizada, descrevendo a realidade de



forma objetiva e clara, embasando-se por revisões bibliográficas de autores renomados da área em questão, juntamente com produções científicas encontradas no escopo teórico (COAN, 2011).

Conforme Fachin (2006, p. 31), “o método é plano de ação, formado por um conjunto de etapas ordenadamente dispostos, destinadas a realizar e antecipar uma atividade na busca de uma realidade”. Deste modo, o método de forma geral facilita o planejamento do projeto de pesquisa, dando parâmetro a ser seguido para alcançar os objetivos traçados, com isto, o resultado proporcionará realidade dos dados analisados.

Desta forma, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158) a pesquisa bibliográfica é um agrupamento completo acerca dos principais trabalhos já realizados com sua devida relevância, por razão de concernirem dados hodiernos sobre a tônica envolta deste panorama. Ainda, segundo os autores, (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158) “O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A percepção que temos atualmente é que o empreendedorismo vem ganhando reconhecimento e importância para a sociedade, em que os sujeitos buscam serem protagonistas do seu próprio destino, transformando suas relações e círculos sociais para modificar e possibilitar recursos adequados à vida globalizada presente nos tempos hodiernos.

De acordo com Dornelas (2016, p. 20) “o vocábulo empreendedor é derivado da palavra francesa *entrepreneur*, que significa aquele que assume ameaças, riscos e cria algo novo”. O referido autor destaca que o emprego inicial do termo “empreendedorismo” é creditado a Marco Polo, que buscou estabelecer uma rota comercial em direção ao Oriente, portanto, o empreendedor Marco Polo firmou um contrato com um indivíduo que possuísse dinheiro (capitalista) a fim de vender suas mercadorias. Enquanto o capitalista não assumia riscos, permanecendo passivo, o aventureiro empreendedor sofria de constantes perigos e ameaças, tanto corporais quanto cognitivas, pelo seu envolvimento ativo no ambiente.



Continuando nesta explicação histórica, Dornelas (2016) enfatiza que o termo empreendedor é modificado na Idade Média, se antes era um ser que assumia perigos e ameaças, agora é definido como quem gerenciava amplos projetos de produção, a partir dos recursos provenientes do estado. No entanto, os primeiros vestígios da ligação entre empreendedorismo e assumir riscos se encontram no século XVII, na qual o empreendedor ratificava um pacto contratual com o governo na realização de encargos ou fornecimento de mercadorias. Portanto, os lucros e prejuízos desta relação compreendiam ao empreendedor somente.

Em harmonia com Silva e Cária (2015), o termo empreendedorismo originário do francês, demonstra outras interpretações, no século XII *entrepreneur* significava uma pessoa que incentivava brigas, e a mudança para o século XVII salientava para um indivíduo que sustentava a responsabilidade e dirigia uma ação militar. Décênios mais tarde, a palavra começa a ser utilizada para definir um sujeito que arquitetava e coordenava projetos, ou até mesmo que criava e conduzia empreendimentos.

Considerado pela maioria das produções científicas e livros averiguados um dos criadores da palavra empreendedor, Richard Cantillon (economista e escritor) na mesma tocada distinguiu o capitalista (sujeito que oferece o capital) do empreendedor (sujeito que assumia riscos). De imediato, no século XVIII o capitalista e empreendedor finalmente são dicotomizados, provavelmente justifica-se pelo prelúdio da Revolução Industrial que ocorria na Europa e, por conseguinte no mundo (DORNELAS, 2003; 2016).

Similarmente figura Chiavenato (2012) salientando que o próprio Cantillon em 1725 dizia ser um empreendedor já que assumia inúmeros riscos regularmente. Em 1814, Jean-Baptiste Say (economista francês) utiliza a nomenclatura "empreendedor" para identificar os indivíduos que transferem recursos econômicos de um departamento com produtividade baixa para outro mais elevado, sendo responsável pelo bom funcionamento do sistema econômico presente, ampliando sua relevância na sociedade.

Ainda segundo Chiavenato (2012) e Dornelas (2016), ao final do século XIX e começo do século XX, os empreendedores constantemente eram confundidos por gerentes ou administradores. Dentre todos os economistas contemporâneos, apenas um conseguiu relatar o impacto do empreendedor na sociedade, este fora sido



Schumpeter (1987), descrevendo o empreendedor como um agente causador, estando conectada a inovação e sua parcela fundamental na ampliação do desenvolvimento econômico. Estreitamente encontra-se Drucker (2016), que infere ser impossível não ligar inovação a empreendedorismo, sendo uma característica nevrálgica para o sucesso de qualquer empreendimento.

Tal qual, percebe-se que para Dolabela, referencial influente nesta composição científica, o empreendedorismo designa-se como “uma forma de ser” como o mesmo destacou em seu livro *Pedagogia Empreendedora* (2003), já para Dornelas (2003) o empreendedor faz as coisas acontecerem, antecipando as situações por meio de uma visão futura da organização.

Reparamos que boa parte dos descritores que auxiliaram na fundamentação teórica destes assuntos simboliza e relaciona o empreendedorismo somente à criação e desenvolvimento de negócios e empresas. Contudo, Silva e Cária (2015), trazem compreensões mais amplas, defendendo que o empreendedor não é somente quem abre um estabelecimento, mas também os políticos, professores, artistas e funcionários, como os demais indivíduos que tenha incentivo e motivação para empreender algo em suas vidas.

No que se refere ao empreendedorismo no Brasil, é inequívoco destacar sua enorme difusão a datar pela década de 1990, principalmente pela criação de organizações como o SEBRAE e Softex, deslocando o assunto como prioritário nas instituições técnicas e de ensino superior, capazes de influenciar toda uma cultura empreendedora no desenvolvimento econômico da nação, como manifesta Sela, Sela e Franzini (2006).

Já para Silva (2015) as principais criações empreendedoras no Brasil foram às iniciativas de ensino desta mesma área na (FEA) em 1984, a criação do Centro Integrado de Gestão Empreendedora (Ciage) na Fundação Getúlio Vargas em 1989, o Departamento de Informática da UFPE em 1992 e seu Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife, a própria USP iniciando o Programa de Formação de empreendedores, dentre algumas outras que marcaram neste novo Brasil pós-ditadura militar.

Percebe-se que após todo o esclarecimento acerca do contexto arraigado pelo empreendedorismo no mundo, assim como no Brasil, é de fundamental relevância



desenvolver o espírito empreendedor nas pessoas, sobretudo na mais tenra idade, conforme atesta Dolabela (2003). Portanto, a Pedagogia Empreendedora (PE) formulada e executada pelo mesmo autor, reforça a separação do conceito empreendedor de uma atividade específica e o associa a uma forma de ser, que estaria ligada ao estilo de vida, adotando protagonismo, liderança, inovação e transformar o meio e a si mesmo.

Da mesma forma, Brito, Pereira e Linard (2013), informam que para inserir a educação empreendedora é necessário construir o espírito empreendedor, que se refere justamente a necessidade de realização, disposição para assumir riscos e a principal marca: a autoconfiança. Esse empreendedor para Stockmanns (2014) é o indivíduo que tem capacidade de incorporar as iniciativas e reunir os recursos de maneira criativa e nova, pretendendo encetar atividades, gerindo organização relativamente independente, na qual o sucesso é desconhecido. Já para Dolabela (2003, p.38) "É empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade". Sendo assim, a essência da Pedagogia empreendedora estaria conectada aos sonhos dos alunos, pois toda prática empreendedora configura-se inicialmente por um sonho, desejo ou anseio em tornar-se realidade.

De acordo com Lopes (2010) a educação empreendedora no ensino fundamental precisa ser demarcada em direção ao aperfeiçoamento de qualidades e competências pessoais, bem como a conscientização frente às opções de carreiras de autoemprego e empreendedora. A respectiva autora salienta ainda que a proposta de Dolabela foca no repertório de respostas e ações que melhoram as situações de incertezas vividas pelos sujeitos, em outras palavras, os fatores motivacionais estão no cerne desse ensino, objetivando a formação de alunos preparados para alcançar o sucesso, mesmo que não venham a iniciar novas empresas.

A partir dessas deduções, a Pedagogia Empreendedora conforme explicações de Fernando Dolabela (2003) é uma estratégia pedagógica que viabiliza o desenvolvimento da capacidade empreendedora dos alunos, tendo potencial de ser inserida desde a educação infantil até os anos finais do ensino médio. Em suma, a prática docente parte da Teoria Empreendedora dos Sonhos, na qual num primeiro instante, o aluno formula seu sonho, um futuro onde suspira chegar, estar ou ser. Em



seguida, o mesmo buscará a realização desta aspiração, enxergando frente às adversidades e desafios, os caminhos e planos que precisam ser efetuados, mediante ao alcance dos objetivos, deste jeito, os alunos permanecem constantemente motivados e preparados para aprender o necessário para buscar seus sonhos.

Não obstante, o ensino de empreendedorismo continua engatinhando até sua efetiva disseminação, Lopes (2010) desvenda que o principal obstáculo para o avanço não é o currículo nacional para o ensino fundamental e médio, longe disso, a dificuldade é a falta de motivação dos próprios docentes, que por não terem uma formação adequada para tal, sentem despreparados para desenvolver as temáticas na sala de aula, juntamente pela ausência de material pedagógico compatível.

Nesse sentido, compreendemos que a Pedagogia Empreendedora aborda uma metodologia dinamizada pelo docente, direcionada para a prática e de fácil execução, os professores podem recriar sua aplicação dependendo do contexto da escola, desfruta de materiais específicos para a sua realidade, é agente de mudança cultural, fornece a disseminação da cultura empreendedora, tem custo benefício, a comunidade participa e possibilita ser uma das referências, é gerador de capital humano e social, e o mais importante, constrói um empreendimento apto a distribuir conhecimento e renda (DOLABELA, 2008). Portanto, devemos recordar que por ser um projeto de transformação cultural, a Pedagogia Empreendedora não pode ser coercitiva, e sim adotada pela decisão política de cada instituição de ensino fundamental, médio ou superior (SELA; SELA; FRANZINI, 2006).

Essa formação do saber empreendedor acentua quatro faces: o que aprender? Por que aprender? Como aprender? Quando aprender? Que acabam relacionadas com os elementos de suporte dos conhecimentos de si, rede de relações, liderança e energia informadas outrora, engenhando as competências empreendedoras, que explicando sinteticamente seria "a aptidão de mobilizar tais habilidades para a realização de seus propósitos chamamos de competência empreendedora" (DOLABELA, 2003, p. 82). Estas competências se inclinam para as recomendações da UNESCO para a educação do século XXI, especialmente na estimulação dos quesitos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, acrescentando o aprender a empreender. No intuito de que os alunos desenvolvam



capacidades tais quais descritas na acepção anterior, contribuindo para a mudança social (DELORS, 2003; LOPES, 2010; SCHAEFER; MINELLO, 2016).

O empreendedorismo é um fenômeno cultural que pode angariar no processo educacional a construção de novas gerações, potencializando o desenvolvimento social e econômico sustentável (STOCKMANN, 2014). Dolabela (2003) fortalece tais argumentos, adicionando ao ponto que as competências empreendedoras não se executam individualmente, embora os sonhos e idealizações interessem particularmente a um ser, o empreendedor não consegue realizá-los sem a cooperação de uma equipe e um ambiente favorável construído pela comunidade. Diante disso, a ação empreendedora é sempre coletiva, caso contrário não chegará aos resultados e sucessos almejados.

CONCLUSÕES

Compreendemos então que a educação empreendedora fornece competências para os sujeitos, sobretudo no conhecimento das suas potencialidades, fragilidades abarcadas nas habilidades de confrontar as situações, criarem e sobressair frente à realidade social e econômica disposta, assegurando sua subsistência. Portanto, acredita-se que por meio destas reflexões seja possível compreender com maior profundidade as dificuldades enfrentadas na escola.

REFERÊNCIAS

- BRITO, A. M.; LINARD, A. P.; PEREIRA, P. S. **Empreendedorismo**. Juazeiro do Norte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, 2013.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.
- CHIAVENATO, I. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. 4. ed. – Barueri, SP, Manole, 2012.
- COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.



DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo, Cultura, 2003.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Ed. Cultura, 1999.

DOLABELA, F. **Ensino de empreendedorismo na Educação Básica como instrumento do desenvolvimento local sustentável: A metodologia da pedagogia empreendedora**. 2008. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E9HxTodNoDwJ:https://www.oei.es/historico/etp/ensino_empreendedorismo_educacao_basica_dolabela.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br . Acesso em 21 nov. de 2018.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, Belo Horizonte, v.3, n.2, 2013. p. 1-48.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: transformando idéias em negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo transformando ideias em negócios**. 5 ed. Rio de Janeiro. Editora Elsevier, 2016.

DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor** – Entrepreneurship: práticas e princípios. Edição Revista. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2006.

LOPES, R. M. A. **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamento de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas , 2003.

SCHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Educação e Atitudes Empreendedoras**, Santa Maria, p. 1 - 23, 2016.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SELA, V. M.; SELA, E. R.; FRANZINI, D. Q. Ensino do empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento econômico e social sustentável: um estudo sobre a metodologia "Pedagogia Empreendedora" de Fernando Dolabela. 2006, 30. ENCONTRO DA ANPAD, **Anais...** Salvador, 2006.

SILVA, F. C.; CÁRIA, N. P. A inserção do empreendedorismo na educação básica. 2015, 12. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2015. p. 4568 – 4580.



SILVA, F. G. **Ensino do empreendedorismo na educação básica**: a formação do cidadão empreendedor em questão. Dissertação (Mestrado), Pouso Alegre, 2015.

STOCKMANN, J. I. **Pedagogia empreendedora**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

UNESCO. PREAL. **Proyeto Regional de Educación para América Latina y El Caribe**. Cuba, 2002.



ENTRE OS PERCURSOS E AS EXPERIÊNCIAS: RELATOS SOBRE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

MARINETE A. MARTINS¹
LEONARDO MENDES BEZERRA²
LEO VICTORINO DA SILVA³

¹Professora Titular da Universidade de Sorocaba. Doutoranda em Educação da Universidade de Sorocaba – Sorocaba/SP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e-mail: marinete.martins@prof.uniso.br

²Professor Assistente da Universidade Estadual do Maranhão. Doutorando em Educação da Universidade de Sorocaba – Sorocaba/SP

³Professor Auxiliar da Universidade de Sorocaba. Doutorando em Educação da Universidade de Sorocaba – Sorocaba/SP, bolsista da Universidade de Sorocaba.

RESUMO

A Educação a Distância – EaD enquanto modalidade de ensino se destaca no mundo contemporâneo que demanda dinamicidade formativa em todos os níveis, especialmente no superior. Diante disso, o objetivo desse trabalho é apresentar dois relatos de experiência de professores e um relato de coordenador, que atuam na EaD, mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs em Graduação e Pós-graduação lato sensu. A metodologia utilizada foi a abordagem descritiva das vivências docentes, apresentadas sob a luz dos teóricos. Por fim, nos itinerários das ações proporcionadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA observou-se que é essencial o acompanhamento efetivo de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano formativo.

Palavras-chave: Ambientes virtuais de aprendizagem. Relato de experiência. Educação e tecnologia. Educação a distância. Análise de conteúdo.

BETWEEN ROUTES AND EXPERIENCES: REPORTS ON DISTANCE EDUCATION PRACTICES

ABSTRACT

Distance Education – EaD as a teaching modality stands out in the contemporary world that requires formative dynamism at all levels, especially in the upper year. Therefore, the objective of this work is to present two reports of experience of teachers and a report of coordinator, who work in EaD, mediated by Information and Communication Technologies - TICs in Undergraduate and Graduate Lato Sensu. The methodology used was the descriptive approach of teaching experiences, presented in the light of theorists. Finally, in the itineraries of the actions provided in the Virtual Learning Environment - AVA it was observed that it is essential to effectively monitor teachers and students in the teaching-learning process in formative daily life.

Keywords: Virtual learning environments. Experience report. Education and technology. Distance education. Content analysis.



INTRODUÇÃO

Desde antes da primeira regulamentação da Educação a Distância – EaD no Brasil, através do Decreto nº 5.622 de 2005, revogado pelo Decreto nº 9.057 de 2017, educadores vêm buscando alternativas e soluções que favoreçam a Internet, a grande rede mundial de computadores, como suporte essencial para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma plena e segura.

Resultado dessas buscas é a aproximação das áreas da Educação com a Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Essa aproximação surge como tentativa de se desenvolver e utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs para a finalidade educacional, impulsionada pela exploração de um mercado de soluções tecnológicas, mas que não apresentam, necessariamente, quaisquer reflexões ou bases teóricas pedagógicas norteadoras para os produtos.

No entanto, ao mesmo tempo é natural a apropriação, pela escola, de artifícios externos à instituição como ferramentas, objetos de estudo e suporte de suas práticas. Entre estes, destacam-se aplicações que reúnem funcionalidades variadas e já efetivas para outros fins em produtos especificamente voltados para a Educação como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, os sistemas comumente utilizados para suportar as atividades a distância. Os AVAs podem ser utilizados como mecanismos de suporte à gestão da EaD e proporcionam diversos recursos de aprendizagem e agregam múltiplas mídias (CLEMENTINO, 2005).

Outro fator que favorece a utilização de um AVA é que o planejamento, essencial na atividade didática, fator primordial na EaD, compõe com a organização, a disponibilidade e a interação, o norte para o alcance dos objetivos pedagógicos não somente para o acolhimento e ambientação do aluno, mas para terem motivos para voltar à sala (ALMEIDA, 2003).

No entanto, um grande entrave na EaD é garantir que os professores utilizem o AVA para desenvolver salas virtuais qualitativas e não apenas façam a transposição do conteúdo da sala presencial. Paralelamente, é desafiador para a equipe de formação de professores em EaD proporcionar cursos de qualidade que possibilitem “abertura pessoal e profissional para vivenciar situações em que se podem aprender e ao mesmo tempo ensinar com seus pares” (PRADO, 2010, p. 13).



O artigo se justifica pela importância em se considerar as diversas realidades e, conseqüentemente, diversos olhares em que a Educação se materializa. Esses diferentes olhares traduzem percepções e experiências norteadoras para o processo de afinamento das propostas em busca de melhoria da modalidade de EaD.

O objetivo deste trabalho é apresentar o relato de três experiências com EaD, sob a ótica de uma Professora conteudista e Tutora EaD na Universidade de Sorocaba – SP; de um Professor-pesquisador EaD e Tutor presencial EaD na Universidade Estadual do Maranhão e do Coordenador de EaD, Professor conteudista e Tutor EaD na Universidade de Sorocaba.

METODOLOGIA

O artigo fundamenta-se na abordagem descritiva, conforme preceitos de Lakatos e Marconi (2011), em que foram relatadas experiências de dois professores que trabalham com EaD e um coordenador de EaD.

Os relatos de experiências caracterizam as vivências docentes e de gestão para contribuir às discussões, intercâmbios e proposições práticas educativas em EaD. Agregado a isso, utilizou-se o arcabouço teórico para reforçar o pensamento e dialogar com a práxis mediada pelas TICs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se, a seguir, três relatos de experiências tecidas a partir da prática profissional na educação superior a distância.

Do ensino presencial para a EaD: experiências relatadas

Formada em Administração e pós-graduada em Administração de Serviços, antes de iniciar a carreira na educação superior, trabalhei por 19 anos em empresas dos mais diversos setores, gerenciando seus departamentos administrativo/financeiro. Somente em 2002, iniciei minha vida acadêmica, ministrando aulas da disciplina Administração de Sistemas de Informação – ASI. Àquela época o termo “Educação a Distância” (EaD) remetia tão somente ao Instituto Universal Brasileiro, que oferecia (e ainda oferece), cursos técnicos como fotografia, mecânica para autos, eletrônica básica, corte e costura, etc e enviava o material de estudo por correio. Atualmente, a



EaD destaca-se por acompanhar as transformações de ordem econômica mundial com o surgimento de cursos, na educação superior, virtuais (BELLONI, 2015; PETERS, 2004).

Realizei minha primeira qualificação em EaD e, àquela época, a Uniso (Universidade de Sorocaba) permitia a oferta de componentes curriculares de modo híbrido: 80% presencial e 20% por EaD. Utilizávamos AVA TelEduc (desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação e pelo Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas) e a primeira disciplina a ministrar neste formato foi Administração de Sistemas de Informação (ASI), no curso de Administração, mesclando as aulas presenciais com aulas por EaD. Em 2010 a mesma disciplina passou a ser ofertada com percentual invertido: 80% por EaD e 20% presencial e, desde então, semestralmente tenho turmas dessa disciplina.

Esse relato de experiência é focado na minha atuação como docente na disciplina ASI com 80% das aulas no AVA (que atualmente é no *Moodle*) e 20% presencialmente. Guimarães e Rodrigues (2007) destacam que o *Moodle* se sobressai por facilitar a gestão do processo de ensino-aprendizagem e a interação professor/aluno. Assim, em meu Plano de Ensino, que tem estrutura definida pela Universidade e possui: Caracterização do componente curricular, Objetivos, Ementa, Conteúdo Programático, Estratégias, Recursos humanos e materiais, Instrumentos de Avaliação e Bibliografia e que é enviado ao coordenador do curso de Administração, na última semana do semestre que antecede o vigente, divido o conteúdo programático, que será disponibilizado na sala virtual, pela quantidade de semanas que terei no semestre seguinte e também três encontros presenciais: o primeiro para minha apresentação, dos alunos, do Plano de Ensino e do AVA e o segundo e terceiro encontro para avaliações presenciais.

Por orientação do Centro de Educação e Tecnologia - CET, disponibilizo em Informações Gerais, logo no início da página da sala virtual, alguns arquivos para familiarização do aluno: a) Boas vindas e Apresentação docente, b) Plano de Ensino, c) Instrumentos de Avaliação, d) Cronograma de aulas, e) Calendário Acadêmico da Graduação e f) Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos.

Considero o ambiente *Moodle* bem atrativo e amigável para o aluno contemporâneo, pois funciona como um blog: os tópicos concentram minhas "aulas semanais" que são compostas por a) uma breve apresentação do que será abordado



naquela aula, de modo descontraído e acolhedor, b) arquivos em apresentações gráficas e c) artigos relativos ao tema em estudo na aula, todos em formato PDF.

Como meu instrumento de avaliação contempla uma parte da nota final através de atividades (40%, os outros 60% são distribuídos nas avaliações presenciais), incluo nas aulas em torno de sete a oito atividades por semestre (vídeos, filmes, seriados ou artigos científicos em perpassam o tema da aula).

Meu início de contato com os alunos na sala virtual ocorre antes mesmo da primeira aula presencial, que geralmente é na primeira semana do calendário acadêmico e, ao fazer upload da aula semanal, envio, aos alunos, mensagens descontraídas para lembrar a importância de frequentar a sala semanalmente. Também utilizo as mensagens para lembrá-los dos instrumentos de avaliação, do conteúdo que será avaliado nos encontros presenciais e dar avisos institucionais.

Após a primeira avaliação, elaboro planilha com a nota dessa e das atividades que foram realizadas até aquele momento e, antes da segunda avaliação, divulgo uma planilha já com os conceitos atribuídos às atividades. A última atividade da sala virtual, que também é considerada para composição das notas, é uma autoavaliação, elaborada em conjunto com o pessoal do CET, que me oferece as informações necessárias para a reflexão de minha prática docente.

De tutor a professor pesquisador: experiências relatadas

Licenciado em Filosofia e em Pedagogia, especialista em Docência Universitária, em Pedagogia, em Psicopedagogia Empresarial e em Educação Especial, em 2008 iniciei minha experiência com os cursos na Educação a Distância, no Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANet como tutor a distância no curso de Magistério das séries iniciais da Educação Básica. Posteriormente fui tutor presencial no curso de Filosofia e sequencialmente fui Professores Pesquisador I e II no curso de Licenciatura em Pedagogia e na Pós-graduação em Psicologia da Educação. Nesse percurso, percebi que a EaD surgiu como modalidade educativa que favorece diferentes modos de ver as dinâmicas educacionais, o modo de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias de comunicação favorecidas pelos ambientes interativos e digitais de aprendizagens. Isso traz elementos positivos como a democratização de



oportunidades educacionais e possibilidade dos estudantes em aprender um conhecimento, além da sua emancipação no contexto social.

Nos cursos EaD o AVA deve considerar os princípios docentes interativos que envolvem o desafio de atuar com grupos heterogêneos e com modos de viver distintos no itinerário formativo que envolvem professores, tutores e professores pesquisadores, além da coordenação de curso, de tutores e de polo, conforme os pensamentos de Mill (2015), Moran, Masseto e Beherens (2015). Destaco aqui, minhas experiências como Tutor, salientando minhas atribuições como professor-pesquisador.

Como tutor atuava esclarecendo dúvidas através de fóruns de discussão, algumas vezes pelo telefone, para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e valorizar as iniciativas individuais e coletivas. Desenvolvi um trabalho de converter coletivamente e/ou individualmente os conteúdos estudados em conhecimentos. Nesse percurso assistia e orientava os estudantes nos encontros presenciais que favoreciam a unificação daquilo que foi virtualmente ensinado e assim geria a produção de conhecimento articulado com a teoria/prática, além de promover as relações humanas e socializadoras com o uso das tecnologias educacionais.

Quanto às minhas atribuições no curso de Pedagogia e na especialização em Psicologia da educação, atuei como professor pesquisador em que fui designado, por meio de um processo seletivo – via edital público – para atuar em atividade de ensino no âmbito de desenvolvimento de projetos de pesquisa a fim de orientar subprojetos direcionados para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso dos estudantes.

Além das atividades no *Moodle*, como fóruns de discussões, orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCCs em equipes e/ou individuais com oficinas de produção científica, correção textual, acompanhamento das pesquisas de campo (quando necessárias) e participação em bancas avaliadoras de TCCs como presidente e/ou como avaliador.

No que concerne ao desenvolvimento produtivos dos saberes, algumas vezes, os estudantes apresentaram dificuldades em administrar as ideias, identificar a força que move a curiosidade em pesquisar, ou seja, não conseguiam apresentar as questões que norteavam a pesquisa e possuíam dificuldades em problematizar ideias e situações.



No percurso das orientações das atividades que compõe o projeto de pesquisa de TCC, percebi que um dos desafios enfrentados pelos estudantes se relacionavam com a escrita, interpretação e construções de significados; aspectos motivacionais que tinham relação com o rendimento dos estudantes, onde eram identificados fragmentos de plágios e/ou utilização equivocada na construção de paráfrases. Apresentavam dificuldades para o entendimento prático dos procedimentos de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e das formas de análise dos dados. Para muitos, tudo se resumia numa “receita de bolo” que deveria ser seguida a risca e que deveria ser decidida pelos professores orientadores. A partir dessas dificuldades e da execução da pesquisa de campo, eu enquanto orientador atuava na Zona de desenvolvimento proximal para favorecer a passagem do nível real para o potencial (VYGOTSKY, 2015).

No processo de desenvolvimento da produção científica, considerava o ritmo e processo de cada um dos alunos para internalizar conteúdos e produzir saberes, pois, enquanto profissional, não devo ter uma visão atravessada por pensamentos encaixotados em que submeta os estudantes a produzirem em tempo recorde. Assim, os estudantes buscaram superar os desafios e o feedback proporcionou o avanço na elaboração do TCC. Além disso, dialogava muito com os discentes e reforçava os conteúdos e as práticas que tiveram dificuldades para desenvolver.

Também estimulei a interação entre os participantes para que um colega pudesse colaborar com o outro, favorecendo a socialização das dificuldades e facilidades enfrentadas no processo formativo.

Contudo, os estudantes, aos poucos, foram conquistando a autonomia e estabelecendo com o orientador sentimentos, emoções e compreensões que mereceram ser entendidas e esclarecidas a fim de não favorecer o processo de desmotivação, sejam pelos encontros presenciais, pelo *Moodle*, pelo telefone ou pelas redes sociais – evitando assim o isolamento e abandono.

De estagiário a professor-gestor: experiências relatadas

Bacharel em Ciência da Computação, especialista em Produção e Logística, sou professor e coordenador do Centro de Educação e Tecnologia - CET e dos cursos na modalidade a distância da Uniso. Meu primeiro contato com a Educação a Distância



aconteceu em maio de 2005, quando cursava o terceiro semestre da graduação em Ciência da Computação em uma Universidade Comunitária no localizada no município de Sorocaba, interior de SP. À época, eu atendia às necessidades de uma vaga de estágio no Centro de Educação e Tecnologia, o setor responsável pelas atividades da EaD nesta instituição. Tratava-se de uma vaga para auxiliar no desenvolvimento, diagramação e animação em Flash de materiais didáticos dos componentes curriculares a distância, oferecidos na Universidade.

O contato inicial com a modalidade não representava, para mim, primeiramente, o real sentido e significado das possibilidades que a Educação mediada por TICs apresentavam. Após sete meses, fui efetivado na mesma função.

À época, o AVA utilizado na Universidade era o TelEduc, desenvolvido para fins de pesquisa na área. O ambiente, de código aberto, permitiu diversas adaptações às necessidades que levantávamos a partir de pedidos dos professores e alunos, além das administrativas, como sincronização com sistema de gerenciamento acadêmico da Universidade, ambiente de apoio e registro das atividades de tutoria etc.

Ao participar desta etapa, passei a compreender melhor de que forma um sistema, desenvolvido por profissionais da área de Tecnologia da Informação, pode interferir na prática profissional de seu usuário final. No meu caso, especificamente, como um sistema, o AVA, pode ser um possibilitador de propostas, mas também um limitador.

Passei, então, a participar dos cursos de formação de professores para a docência *online* na Universidade, para desenvolvimento de novas atitudes e de valores pedagógicos (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013). Apesar da proposta do curso, em sua essência, às mudanças na educação em relação ao ambiente escolar, papéis de professores e alunos, formas de aprendizagem, como a informação é produzida e consumida com o advento das TICs, era explícito o interesse dos docentes em aprender mais questões de ordem técnica dos recursos. Assim, a proposta que inicialmente sugeria a necessidade de reflexão sobre as possibilidades e importância das discussões na sala virtual logo era substituída pela simples e superficial preocupação de como utilizar, no TelEduc, uma ferramenta com o título "Fóruns de discussão".



Embora essa característica dos professores em formação ainda prevaleça, a maior familiaridade com o uso dos recursos computacionais, sobretudo da internet, após sua popularização e expansão, tem favorecido a reflexão sobre as práticas pedagógicas e boas práticas no AVA, produto das experiências exitosas e falhas em várias perspectivas, desde a transposição das práticas de aulas presenciais para o ambiente virtual, até a construção de propostas específicas para esta modalidade.

No processo evolutivo das tecnologias, a Universidade passou a utilizar o AVA *Moodle*, em função de expressivas limitações que o ambiente TelEduc impunha, além de pouco avanço em termos de adaptações visuais e gráficas à dispositivos móveis. Outro fator importante é a gama de ferramentas que o ambiente *Moodle* oferece aos usuários: uma mesma ferramenta de discussão oferece várias formas de utilização, ampliando as possibilidades pedagógicas aos professores.

A mudança, no entanto, exigiu novas estratégias para formação dos professores, tanto de ordem técnica operacional do AVA, como de formas de organização de conteúdo e novas reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem na EaD.

Fruto desta evolução, a oficina ofertada pelo CET a partir de 2019 "Boas práticas no ambiente *Moodle*" trata do compartilhamento das formas que considero, a partir de minhas experiências e minha avaliação, eficientes e eficazes na gestão do ensino e da aprendizagem, nas formas de comunicação, na organização do ambiente virtual, nas rotinas para estímulo da participação dos estudantes, para *feedbacks*, avaliação etc.

Atualmente, coordeno o CET e busco, a partir da aproximação com as experiências de outros professores, formas de enxergar novas possibilidades pedagógicas para as ferramentas que os ambientes virtuais de aprendizagem sempre ofereceram, confirmando minha hipótese de que as limitações de reflexão sobre a prática docente são sempre mais impactantes do que as limitações técnicas dos sistemas computacionais.

CONCLUSÃO

Nota-se que o diálogo a respeito das TICs na Educação, sobretudo da modalidade EaD permeia diversos olhares a partir de diferentes momentos em que a



vivência ocorreu e sob qual perspectiva se analisa, seja na universidade pública quanto na comunitária. Isso indica que a educação, tradicionalmente fundamentada em modelos em que a presença sempre foi característica e condição de existência, deve ser cuidadosamente analisada e (re)significada a partir do momento da quebra das variáveis tempo e espaço, rompidas nessa modalidade, conforme relatada pelos dois professores e pelo coordenador do CET.

Esses três relatos se entrecruzam por apresentarem, mesmo que de modo diferente, a EaD como um trabalho colaborativo que envolve gestão, prática docente, prática de tutoria, participação discente e interação mediada pelas TICs. Assim, ainda que se misturem atores com papéis diversos no processo, a aproximação entre gestores, professores, tutores e estudantes pode favorecer o olhar sobre a EaD.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. Educação a Distância na Internet: Abordagens e Contribuições dos Ambientes digitais de Aprendizagem. **Educ. e Pesq. Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo: v.29, n.2, jul./dez. 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

CLEMENTINO, A. **Gestão pedagógica de cursos em EAD online**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>. Acesso em: 10 set 2019.

GUIMARÃES, L. B.; RODRIGUES, T. O. A contribuição do ambiente virtual de aprendizagem Moodle na compreensão do conceito Webquest. In: **I MoodleMoot Brasil**. São Paulo. 2007. Disponível em: http://moodlemoot2010.com.br/eduead/file.php/1/Anais_2007.pdf. Acesso: 10 set 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PIMENTA, M. A. de A.; PRATA-LINHARES, M. M. Conhecimento e consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 3, p.



794-812, dez. 2012. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/11452>. Acesso em: 10 set. 2019.

PRADO, M. E. B. B. Estratégias de orientação para a prática do professor no contexto da EaD. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jul. 2010. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3233>. Acesso em: 27 set. 2019.

VYGOSTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins fontes, 2015.



ERA UMA VEZ... DEIXA QUE EU CONTO OUTRA VEZ: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAIANE GONÇALVES DE SOUZA¹
EVA DACOME¹

¹Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Presidente Prudente - SP. E-mail: dai_souza1992@hotmail.com.

RESUMO: A prática da literatura na Educação Infantil é de extrema importância para a formação do leitor literário, na construção de aprendizagens significativas entre a leitura e conseqüentemente sobre a escrita. O escopo dessa comunicação foi desenvolvido com crianças da pré – escola do município de Pirapozinho – São Paulo, com o objetivo de incentivar a valorização do conto infantil por meio da leitura, do enriquecimento do vocabulário e de estimular os conhecimentos prévios. Os procedimentos metodológicos foram embasados em autores renomados que balizam sobre a literatura infantil, por meio da intervenção da pesquisa – ação (FRANCO, 2005) com a coleta e análise de dados sobre a sequência didática embasada e teorizada. O trabalho partiu da história “Chapeuzinho Vermelho”. O gênero textual apresenta elementos que contribuem para o imaginário infantil, inserindo a criança em um mundo imaginário próprio de maneira lúdica e encantadora. Os resultados obtidos permitiram identificar mudanças significativas na relação criança – livro/histórias.

Palavras-chave: Leitura. Literatura infantil. Educação Infantil. Formação de leitor literário. Estratégias.

IT WAS ONCE ... LET'S TELL YOU AGAIN: TEACHING SEQUENCE ON THE RED RIDDLE TALE IN CHILD EDUCATION.

ABSTRACT: The practice of literature in early childhood education is extremely important for the formation of the literary reader, in the construction of meaningful learning between reading and consequently about writing. The scope of this communication was developed with children from the preschool of Pirapozinho – São Paulo, aiming to encourage the valorization of the children's story through reading, enriching vocabulary and stimulating previous knowledge. The methodological procedures were based on renowned authors that guide the children's literature, through the intervention of action research (FRANCO, 2005) with the collection and analysis of data on the didactic sequence based and theorized. The work came from the story Little Red Riding Hood. The textual genre presents elements that contribute to the children's imagination, inserting the child in an imaginary world of his own in a playful and charming way. The obtained results allowed to identify significant changes in the relation child - book / stories.

Keywords: Reading. Children's literature. Child education. Literary reader training. Strategies.



INTRODUÇÃO

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), art. 29, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica com a função de promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, contribuindo com a atitude da família e comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Nesta fase, deseja-se conduzir a criança a construir novos conhecimentos, atribuindo valor a suas descobertas e ações, em um espaço que proporcione experiências prazerosas.

Neste sentido, tivemos como intuito desenvolver um trabalho voltado a propiciar às crianças um ambiente rico, oportunizando a produção de novos conhecimentos por meio da cultura leitora, utilizando especificamente, o gênero textual, conto de fadas, a fim de possibilitar a apreciação da capacidade leitora das crianças da pré-escola para despertar o interesse e o prazer pela leitura, pois a leitura é essencial para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Na etapa da Educação Infantil, as crianças são envolvidas de maneira fácil no universo encantado do conto de fadas, pois esse gênero textual específico é encontrado personagens encantados e/ou mágicos, os quais fazem parte do universo imaginário. Por meio da linguagem simbólica do conto de fadas, as crianças têm a capacidade de construir significados e vivências, internalizar valores, refletir sobre suas ações e atitudes, expressar-se de forma crítica e criativa. Solé (1998, p.53) aponta que "as crianças muito pequenas não são apenas hábeis usuárias da linguagem, mas também podem efetuar reflexões espontâneas conscientes sobre ela."

De acordo Giroto, Neto, Souza (2016, p. 196) "[...] a literatura tem poder emancipatório, pois liberta o leitor de seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar o próprio real."

A pré-escola é um local em que as crianças podem se descobrir como ser criativo e ativo, por esse motivo, ao pensar em ampliar gradativamente a linguagem das crianças na pré-escola compreendendo da importância que a literatura tem na formação do leitor literário, cabe aos professores, utilizá-la como fonte de aprendizagem plena, ampliar e expandir os conhecimentos prévios das crianças, oportunizando vivências leitoras com sensibilidade estética sobre o mundo a sua volta.



O papel do docente é fundamental neste processo, sendo assim, ele deve oferecer condições para que os alunos possam construir seus pensamentos, sua criatividade, imaginações e ideais.

Procurando encontrar caminhos que superem e estimulem as crianças na Educação Infantil com este mundo literário, buscamos desenvolver esta comunicação com crianças que frequentam a Educação Infantil em uma cidade de pequeno porte, no interior paulista. A pesquisa buscou verificar se por meio dos estímulos dados, por nós, há contribuição para a formação do leitor literário, pelo interesse e gosto pela literatura. O livro selecionado e trabalhado na sala de aula com a turma da pré-escola com a faixa etária entre 5 e 6 anos, foi "Chapeuzinho Vermelho", publicado de maneira oficial pelo escritor francês Charles Perrault (PERRAULT, 2007), obra referenciada pelo mundo através de diferenciadas versões de autores da literatura. É válido destacar que a partir das novas versões da história infantil, houveram muitas mudanças perceptíveis, as quais foram se constituindo indispensável para a recepção por parte dos leitores de diversas culturas. Para o desenvolvimento desse trabalho, utilizamos a versão da coleção "no país das maravilhas", ilustrado por Rose Art Studios.

A narrativa é baseada na visita da menina Chapeuzinho Vermelho à casa de sua avó, que estava doente. No caminho ela encontra o lobo, que indica outro caminho a menina; e ele chega primeiro a casa da avó. Então, ele come a avó, se disfarça usando os trajes dela e se deita na cama da vovó para esperar a menina. A intenção do lobo mau era devorar a menina, porém o lenhador entra em ação, ajuda a Chapeuzinho Vermelho, mata o lobo e tira a vovozinha viva dentro da barriga dele. A história se encerra com a alegria do lenhador, vovozinha e Chapeuzinho Vermelho se deliciando com as guloseimas presentes na cestinha da menina.

A pesquisa-ação foi desenvolvida durante duas semanas, com atividades e objetivos específicos para cada momento, com cotejamento em dois Campos de Experiências da Base Comum Curricular da Educação Infantil – BNCC (2018) são eles: "corpo, gestos e movimentos" e "escuta, fala, pensamento e imaginação" (BRASIL, 2018).

Para o desenvolvimento desse procedimento adotado nesta pesquisa, buscamos as ideias de Thiollent (1997, p. 36), em que afirma que a pesquisa-ação infere uma ação, ou seja, "requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um



agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado." Dessa forma, esclarecendo os procedimentos adotados e a intervenção junto às crianças, uma das autoras/pesquisadora foi a agente que realizou a intervenção; a ação é a de formar crianças leitoras na pré-escola; o ato foi realizado por meio da sequência didática, de maneira lúdica e prazerosa com um livro de literatura infantil; o objetivo dessa ação foi contribuir com mudanças significativas na vida dessas crianças utilizando histórias em um universo da sala de aula da Educação Infantil.

Cada leitor atribui sua própria visão para o que lê, a partir de experiências vivenciadas anteriormente, assim, interpretando e construindo sua experiência de modo particular. Ao realizar a leitura de um texto, o aluno estabelece um diálogo com ele, e com isso, ocorre uma experiência leitora.

Dessa forma, Larrosa (1995, p. 48) salienta que "ler tem efeitos sobre nós, nos forma, ou nos trans-forma, ou nos de-forma. Ler com experiência, afeta o nosso eu, nos constitui, ou põe em questão ou modifica o que somos".

Ao finalizar qualquer leitura, não somos mais o mesmo que éramos em seu princípio, pois ao se encontrar com o leitor, a leitura insere algo no mesmo. A cada nova leitura adquire-se um novo olhar, nova interpretação, um novo sentido e significado de mundo.

No entanto, objetivo principal deste estudo foi contribuir na formação do leitor literário, incentivando o interesse e o prazer pela leitura e conseqüentemente pela escrita, por meio do uso de estratégias de leitura e da dramatização (oral, escrita, musical e corporal).

METODOLOGIA

A proposta foi desenvolvida durante duas semanas, com duração de duas aulas por dia, as quais se trabalharam o conto de fadas em suas diversas perspectivas, buscando inserir principalmente dois campos de experiências contemplados na Base Comum Curricular da Educação Infantil (2018), que são: "corpo, gestos e movimentos" e "escuta, fala, pensamento e imaginação" (BRASIL, 2018).

Para o desenvolvimento dessa comunicação, o professor necessita fazer a mediação para que as crianças consigam fazer inferências, ativar e construir seus



conhecimentos prévios. Dessa forma, concordamos com Girotto e Souza (2010, p. 54), quando afirmam: “o mediador, ao propor essas atividades, cria condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo, assim, colabora para a apropriação das estratégias de leitura.”

A versão por nós escolhida intitula-se “Chapeuzinho Vermelho”, tal livro faz parte da coleção No país das maravilhas, com ilustrações de Rose Art Studios (1972).

A experiência foi fragmentada em seis momentos, os quais foram surgindo conforme o desenvolvimento do trabalho e necessidades dos alunos.

No primeiro momento foi realizada a leitura da história. Para Cosson (2018, p. 27), “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”, além disso, o autor ressalta que “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (Ibid, p. 60).

Antes de iniciar a leitura, foi realizada a estratégia de inferência pelas crianças sobre os paratextos da história, ativando assim, os conhecimentos prévios. A partir da visualização da capa, foram levantadas algumas hipóteses sobre como se desenrolaria a narrativa em questão. Logo em seguida, foi realizada a leitura do livro em voz alta. Durante a leitura, ocorreu a verificação das hipóteses levantadas anteriormente. Após a leitura, foi retomada a história com a intenção de propiciar às crianças o levantamento de reflexões sobre a história lida. Neste momento, as crianças retomam a história, ativando seus conhecimentos prévios e processa as informações dando origem a dramatização da história. Nas reflexões realizadas em sala de aula, podemos perceber que esse conto proporcionou às crianças algumas aprendizagens que levarão para seu cotidiano, como o fato de não conversar com estranhos, bem como, não abrir a porta para estranhos.

O segundo momento iniciou - se com a roda de conversa para discussão e a escrita coletiva do mapa de contraste sobre os pontos positivos e negativos que a história trouxe como referência de valores. Em relação a esse procedimento, Abramovich (2004, p. 144-145) baliza “há tanto, tanto para descobrir, para polemizar sobre as personagens... [...] e tanta coisa que foi percebida pelo leitor e que merece ser discutida...”



O terceiro momento foi desenvolvido por meio do uso da música “Pela estrada a fora”. Durante essa fase do processo de trabalho buscamos evidenciar o campo de experiência, “corpo, gestos e movimentos”, inserindo a música no repertório infantil, pois a partir da música as crianças “[...] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2008, p. 41). Com a apresentação da música realizamos junto às crianças uma atividade de escrita, denominada hipótese da escrita das palavras que estavam faltando para completar algumas lacunas da música.

No quarto momento houve a confecção de um livro do conto Chapeuzinho Vermelho para promover o envolvimento das crianças com a cultura da escrita. Com o auxílio da pesquisadora as crianças puderam experienciar o contato com a escrita da história e completar com palavras que já são conhecidas por eles dentro deste contexto do conto, tais palavras foram: menina, vovó, mamãe, lobo, olhos, orelhas, boca e caçador. Para completar a história com as palavras mencionadas, as crianças tiveram o auxílio e foram realizando a hipótese da escrita das mesmas. Cada criança produziu seu livro por meio da escrita e da pintura das figuras.

No quinto momento realizamos a dramatização da história através de fantoches de E.V. A. com as crianças, nesta etapa os alunos puderam vivenciar através dessa ação o entorno desse mundo encantado. As crianças representaram os personagens (Chapeuzinho Vermelho, mamãe, lobo, vovó e lenhador) elaborando suas próprias falas. Durante esse processo foi possível contextualizar de maneira satisfatória, o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, visto que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 42).

E por fim, foi realizado um piquenique coletivo da Chapeuzinho Vermelho em que cada criança contribuiu com um lanche diferente para compartilhar entre os amigos. Experiência que proporcionou muita relevância para os alunos da pré-escola.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Chapeuzinho Vermelho é um livro infantil, constituindo-se como conto de fadas. Bettelhen (1980) afirma que os contos de fadas são ímpares, entendidos como obras de arte, vistos por cada indivíduo de modo diferente, pois cada pessoa tem sua própria experiência e compreensão de determinada história lida, conforme o momento vivido.

Nos livros infantis há uma infinidade de características as quais são de interesse das crianças. A escolha do livro "Chapeuzinho Vermelho", ilustrado por Rose Art Studios (1972), representou grande significado para as crianças da pré-escola, pois relacionaram os personagens ilustrados por massinha com seu contexto escolar. A capa do livro assemelha-se um efeito 3 D e tanto a capa, quanto as figuras presentes na história são fotografias de bonecos de massinha.

Figura 1



Fonte: <<https://retromotoca.wordpress.com/2008/08/03/colecao-no-pais-das-maravilhas/>>

No segundo momento da nossa intervenção, apresentamos a título de exemplo, alguns contrastes elencados pelas crianças.

Quadro 1: Mapa de contraste construídas pelas crianças.



PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
EX 1: "Chapeuzinho obediente e boa"	EX 1: "Lobo mau perigoso"
EX 2 : " Coração bom da Vovó"	EX 2: "A Chapeuzinho acreditou no lobo"
EX 3: "Conselho da mamãe"	EX 3: "O lobo mandou a Chapeuzinho colher flores"
EX 4: "O caçador salva a vovó"	EX 4: " O lobo pega a Chapeuzinho"

Fonte: Dados coletados pelas autoras.

As reflexões dos contrastes relatados pelas crianças evidenciaram que elas ativaram seus conhecimentos prévios, trazendo suas reflexões culturais do que é ser bom ou ruim.

Em cada parte da proposta desenvolvida foi perceptível o grande interesse e entusiasmo das crianças quanto a esse gênero textual. Desde o princípio do trabalho, a experiência fez sentido para os alunos, e obtivemos resultados surpreendentes.

Pensamos que o trabalho desenvolvido com a literatura infantil na escola contribui para o desenvolvimento das aprendizagens plena das crianças em todos os campos de experiências. Cosson (2018, p. 30) afirma que "na escola, a literatura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, [...] porque nos fornece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiências o mundo feito linguagem".

A leitura da história propicia o estímulo do levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a capa e o conto. Durante o decorrer desse conto foi visível observar a maneira como eles estavam imersos neste mundo imaginário. As reflexões e discussões realizadas após o momento de contação da história foi de grande relevância, pois permitiu o levantamento de ideias e conclusões por parte dos alunos que influenciarão em suas vivências sociais.

A etapa referente à apreciação da música "Pela estrada a fora" foi extremamente rica, conduzindo os alunos para o universo musical, de modo, a se tornarem capazes de conhecer a letra, expressar-se por meio de gestos e movimentos, além de propiciar um contato com a cultura escrita.



Através do momento de dramatização e do piquenique, tornou-se possível verificar a construção do repertório das crianças durante todo o trabalho desenvolvido. Nesta etapa, eles puderam vivenciar o contexto do conto de fadas, e se encontrarem imersos na história, sendo capazes de se expressarem de maneira própria por meio da escuta e da fala.

Consideramos também que a intervenção em todas as etapas é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Por meio da mediação do professor, os alunos podem refletir, vivenciar e adquirir novos conhecimentos que contribuirão para a formação futura.

Sendo assim, inferimos que os resultados vivenciados por meio desta experiência foram altamente satisfatórios para a formação do leitor infantil, produzindo e estimulando o gosto e o prazer pela leitura e escrita, desde a Educação Infantil, etapa a qual encontram-se as crianças da pré-escola.

CONCLUSÃO

Consideramos que esta prática interventiva proporcionou aos agentes dessa pesquisa, as crianças e as pesquisadoras, experiências ricas e positivas na formação da criança leitora. Foi possível observar que o trabalho com a literatura infantil, além de ser prazerosa, é uma ferramenta fundamental na formação e desenvolvimento das capacidades leitoras do aprendiz, ou seja, o trabalho com a leitura é essencial na formação do indivíduo criativo e pensante.

As oportunidades da literatura infantil devem estar presentes desde a Educação Infantil, tornando uma prática rotineira no cotidiano. Essa relação das crianças ainda pequenas com a literatura leva a formação do leitor literário, que usará essa prática de maneira prazerosa por toda a sua vida. Para Zilberman (2005, p. 9) "os livros lidos na infância permanecem na memória [...]", e são "responsáveis [...] por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar."

Finalizamos este trabalho com o sentimento de que vale a pena desenvolver um trabalho prazeroso e do interesse das crianças. E nada melhor do que a literatura infantil, em que as crianças podem viver em mundos imaginários, relacionar este mundo de ficção com um mundo considerado real, ativando assim seus conhecimentos prévios de mundo.



Terminamos esta intervenção com o propósito de buscar meios de superar a lacuna que existe ainda entre o trabalho que se desenvolve na escola e a literatura infantil. Como podemos perceber, a literatura infantil é uma fonte inesgotável de possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento integral do indivíduo. Bamberger (2006, p.71) nos faz lembrar que “quem ama os livros possui-os; quem os possui acaba por amá-los”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 out. 2019.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. (Org). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras. 2010.

LARROSA, J. Pedagogia, experiência e subjetividade. Uma exploração da experiência do livro e da formação do leitor na educação humanística. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de (orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 43-63.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: **Contos de Perrault**. Trad. Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia, 2007.



RIBEIRO, M. A. H. W. Os recontos dos contos da oralidade: permanências e mudanças no gênero. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. Á. P. (Orgs.). **Conto e reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 215-227.

ROSE ART STUDIOS. **Coleção no país das maravilhas**. Chapeuzinho Vermelho. Record, 1972.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



ESTÁGIO I: ACOMPANHAMENTO DA OFERTA DO PROGRAMA DE ANTITABAGISMO DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS) NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICO SOCIAL DE ÁLCOOL E DROGAS (CAPSAD) PARA A VERIFICAÇÃO DA ADESÃO DOS USUÁRIOS TABAGISTAS

GEOVANA FAGUNDES¹
ANY ESTELA COSTA DOS SANTOS¹
DÉCIO GOMES DE OLIVEIRA¹

¹Universidade do Oeste Paulista, Curso de Farmácia, Presidente Prudente – SP. E-mail: geovana.fagundess@hotmail.com

RESUMO

O Estágio Supervisionado em Saúde Pública do Curso de Farmácia da Unoeste proporciona aos seus estudantes ambientes para vivenciar realidades adversas e fazer a troca de conhecimentos objetivando novas construções. Este momento proporcionou aos estudantes conhecerem o Programa de Controle do Tabagismo aprovado desde 2002 pelo Ministério da Saúde como estratégia de motivação para adesão ao tratamento antitabagismo. A adesão dos Usuários ao programa é uma preocupação dos profissionais de farmácia e foi verificada alta adesão ao programa com duração de um ano. Diante deste dado, foi escrito um projeto de estudo que está em tramitação no CAPI e CEP para implementar estas informações e acompanhar os Usuários em tratamento objetivando, mensurar o número de fumantes atendidos; o percentual de cessação, e percentual de fumantes com uso de medicamento. Deste modo, fica clara importância do estágio no ensino como mão dupla com a pesquisa.

Palavras-chave: Tabagismo. Tratamento SUS. Programa antitabagismo do SUS. ESF. Adesão.

INTERNSHIP I: FOLLOW-UP TO THE SINGLE HEALTH SYSTEM ANTITABAGISM PROGRAM OFFERING AT THE PSYCHO SOCIAL ALCOHOL AND DRUGS CARE (CAPSAD) TO CHECK THE ADHESION OF SMOKING USERS.

ABSTRACT

The supervised internship in public health of Unoeste pharmacy course provides students with an environment to experience adverse realities and exchange knowledge, targeting new constructions. This moment provided students with knowledge of the Smoking Control Program, approved in 2002 by the Ministry of Health: a motivation strategy for adherence to anti-smoking treatment. Users' adherence to the program is a concern of pharmacy professionals. There was a high adherence to the program, lasting one year. Given the data, a study project was prepared, which is currently being processed by CAPI and CEP for information implementation and monitoring of users in treatment. The objective is to measure the number of smokers served, as well as the percentage of cessation and the percentage of smokers taking medications. Thus, it is clear the importance of the internship in teaching, lined to the research.



Keywords: Smoking. SUS treatment. SUS anti-smoking program. ESF. Accession.

INTRODUÇÃO

O Curso de Farmácia da Faculdade de Ciências da Saúde da Unoeste de Presidente Prudente/SP oferece o Estágio Supervisionado Obrigatório em Saúde Pública (ESOSP), que proporciona aos seus estudantes diferentes cenários de aprendizagem e para trocas de conhecimentos com construção de novos conhecimentos, na Atenção Básica à Saúde junto as Unidades Básicas de Saúde (UBS). Para tanto, o ESOSP apresenta entre seus objetivos, exercitar a Assistência Farmacêutica para a orientação na dispensação de medicamentos e insumos farmacêuticos o que contribui para o uso seguro e racional dos medicamentos e insumos, além de orientar a organização da atenção à saúde local e inserção do farmacêutico na equipe multidisciplinar da atenção básica à saúde.

O Programa Nacional do Controle Tabagista dispõe de quatro grandes grupos de estratégias: sendo o primeiro, voltado para a prevenção da iniciação do tabagismo, alcançando como público alvo, crianças e adolescentes; o segundo, envolvendo ações para incentivar os fumantes a deixarem de fumar; e um terceiro grupo onde agregam medidas que têm em vista proteger a saúde dos não fumantes da exposição à fumaça do tabaco em ambientes fechados; e, por fim, medidas que regulam os produtos de tabaco e sua comercialização (SILVA et al., 2014).

E nos riscos que o fumo passivo e ativo pode trazer prejuízo para a saúde o governo do estado de São Paulo criou a Lei nº 13.541, de 07 de maio de 2009, que proíbe o consumo de produtos fumígenos, derivados ou não do tabaco, em ambientes de uso coletivo, total ou parcialmente fechados, e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2009).

O tabagismo é reconhecido como uma doença crônica causada pela dependência à nicotina presente nos produtos à base de tabaco. No mercado nacional e internacional há uma diversidade de produtos derivados de tabaco que podem ser usados de várias formas: fumado/inalado, aspirado, mascado, absorvido pela mucosa oral. Todos contêm nicotina, causam dependência e aumentam o risco de contrair doenças crônicas não transmissíveis. No Brasil, a forma preeminente do uso do tabaco é o fumado (WHO, 2008).



A Assistência Farmacêutica Segundo o Ministério da Saúde Portaria GM/MS Nº 571 de 2013, envolve uma organização complexa, exercitada por um grupo de atividades relacionadas com os medicamentos, destinadas a apoiar as ações de saúde demandadas por uma população, englobando intervenções logísticas relativas à seleção dos medicamentos, à programação de medicamentos, à aquisição de medicamentos, ao armazenamento dos medicamentos, à distribuição dos medicamentos, bem como ações assistenciais da farmácia clínica, como o formulário terapêutico, a dispensação, a adesão ao tratamento, a conciliação de medicamentos e a farmacovigilância.

Deste modo, e em se tratando de medicamentos e insumos farmacêuticos, os estagiários verificaram durante o desenvolvimento dos grupos de Hipertensos e Diabéticos (HIPERDIA) que muitos deles embora com comorbidades eram fumantes e então despertou a necessidade de conhecer no Sistema Único de Saúde (SUS) o Programa Nacional de Controle do Tabagismo (PNCT) que é ofertado pelo Ministério da Saúde (MS) para os Centros de Atenção Psicossocial (CAPs) o qual seleciona os fumantes interessados em parar de fumar.

Segundo Fiore e Backer (2008), o novo entendimento do vício ao tabaco e no surgimento de novas drogas, as possibilidades de sucesso nas tentativas de abandono do fumo aumentaram significativamente. Em face das inúmeras alternativas atuais para o tratamento do tabagismo, os institutos especializados recomendam que todos os pacientes que começam a participar de programa de apoio ao abandono do tabagismo devam receber terapia.

Atualmente, nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, as secretarias Estaduais da Saúde possuem coordenações para o Programa de Controle do Tabagismo (PCT) que, por sua vez, descentralizam as ações para seus respectivos municípios atuando de forma integrada. Desde 2002 o Ministério da Saúde vem publicando e atualizando portarias que incluem o tratamento do tabagismo na rede SUS – tanto na atenção básica quanto na média e alta complexidade, definem formas de abordagem e tratamento do tabagismo, aprovam o plano para implantação, protocolo clínico e diretrizes terapêuticas, determinam a disponibilização pelo Ministério da Saúde aos municípios com unidade de saúde que desenvolvem o tratamento dos tabagistas, dos materiais de apoio e medicamentos utilizados para



esse fim, formas de adesão ao tratamento do tabagismo pelos municípios, além de definir o financiamento dos procedimentos a serem utilizados (INCA, 2001).

O uso de medicamentos tem um papel bem definido no processo de cessação do tabagismo, que é o de minimizar os sintomas da síndrome de abstinência à nicotina, facilitando a abordagem intensiva do tabagista (VELOSO, 2011).

Segundo o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas a Dependências à Nicotina do INCA, é fundamental que o tabagista se sinta mais confiante para exercitar e pôr em prática as orientações recebidas durante as sessões da abordagem intensiva. Os medicamentos disponibilizados pelo Ministério da Saúde para o tratamento do tabagismo na Rede do SUS são os seguintes: Terapia de Reposição de Nicotina (adesivo transdérmico e goma de mascar) e o Cloridrato de Bupropiona.

Além de prejuízos à saúde, o tabaco causa impactos expressivos no orçamento doméstico, dado que essa renda poderia ser aplicada para atender a outras necessidades mais urgentes na unidade familiar. As evidências disponíveis demonstram que os indivíduos mais pobres fumam mais e, para estes, o dinheiro gasto com tabaco representa um alto custo de oportunidade, deixando de ser investido em bens cruciais como alimentação, educação e saúde (SANTOS; SOUZA, 2012).

Neste caso, o acompanhamento feito por profissionais farmacêuticos é muito importante para garantir aos usuários e usuárias do SUS o acesso aos medicamentos disponíveis e a adesão ao programa que visa além da cessação do uso do tabaco a promoção da saúde desta população. A participação dos estudantes no estágio e no desenvolvimento deste programa como cenário de ensino-aprendizagem se faz muito importante para uma formação balizada no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício profissional.

A elaboração do projeto intitulado "Acompanhamento da Oferta do Programa de Antitabagismo do Sistema Único de Saúde (SUS) no Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e Drogas (CAPADs) para a Verificação da Adesão dos Usuários Tabagistas" foi um produto deste cenário de ensino-aprendizagem que após o seu desenvolvimento apontará resultados importantes para a gestão de saúde local e para os trabalhadores da saúde envolvidos no PCT.

METODOLOGIA



Durante o desenvolvimento dos estágios os estudantes realizaram pesquisas sobre o assunto nas Bases de Dados, SciELO (Scientific Electronic Library Online), Portal de Periódicos CAPES disponíveis na Biblioteca Central da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). A partir da fase dos estudos bibliográficos realizados durante os estágios, foi realizado um estudo nas mesmas Bases de Dados para consolidar os conhecimentos a cerca do assunto e para a elaboração do projeto de estudo proposto para o Sistema Gestor de Pesquisa (SCGP). Foi realizada também uma reunião no Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e Drogas (CAPSAD) - Núcleo Bartholomeu Bueno de Miranda, localizado no bairro COAHB –Presidente Prudente/SP para uma discussão sobre a importância do estudo como retorno socialmente necessário.

O referido projeto de estudo referido anteriormente foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas de pesquisa em seres humanos. Seguindo as determinações desta que são especificidades das pesquisas com seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No SUS, o tratamento do tabagismo é feito por meio da abordagem cognitivo-comportamental e apoio medicamentoso, quando indicado. A abordagem cognitivo-comportamental associa intervenções cognitivas com treinamento de habilidades comportamentais, sendo muito utilizada no tratamento das dependências.

Durante a participação dos estudantes no estágio supervisionado obrigatório em saúde pública, foi verificado no desenvolvimento dos grupos de HIPERDIA que muitos usuários e usuárias eram fumantes e como a UBS não oferta o programa, despertou-nos mesmos a necessidade de se conhecer o PCT e sua aplicação na rede pública de saúde em Presidente Prudente por meio Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e Drogas (CAPSAD). Durante os estágios foi verificado que a participação de uma parcela significativa de usuários e usuárias no PCT. No entanto, esta observação remete a necessidade de se aprofundar no assunto por meio de estudos que sejam balizados por pesquisas que deverão ser feitas nas bases de dados do município para se mensurar além da participação, a adesão ao tratamento e principalmente quando da cessação do tabagismo.



A implementação de políticas que promovam ambientes livres do fumo é tendência mundial, fundamentada no conhecimento dos males provocados pela exposição. Desta forma, o empoderamento da população e a participação social, princípios da promoção da saúde, são imprescindíveis para que a legislação seja efetivada. A existência de legislação que controle o consumo de tabaco em locais de trabalho é fator indispensável para a promoção da saúde, posto que elimina os riscos da exposição, além de apoiar os tabagistas que querem abandonar o vício, diminuindo a prevalência de fumantes em até 30%.

Um país com a epidemia do tabagismo controlada, também significa redução dos casos de doenças associadas ao tabaco, menores gastos para o SUS, melhor qualidade de vida para os fumantes passivos, redução do número de adolescentes fumantes e da mortalidade precoce, dentre outros inúmeros benefícios.

CONCLUSÃO

O tabagismo é um dos principais fatores de óbito no Brasil e no mundo, sendo que apenas no país são mais de 200 mil mortes por ano associadas de alguma forma ao cigarro. Além de ser responsável por milhares de óbitos, o cigarro é um fator de risco para doenças cardiovasculares e uma série de doenças que resultam em perda da qualidade e perspectiva de vida.

O tratamento em grupo proporciona algumas vantagens, como maior suporte social, maior facilitação da discussão de situações de risco e meios de lidar com as mesmas e a facilitação da discussão de problemas. Por outro lado, o tratamento individual permite a melhor adaptação da intervenção às necessidades e características do fumante, permitindo dar atenção a possíveis comorbidades, já que a prevalência de tabagismo em pacientes portadores de transtornos psiquiátricos é mais acentuada, em comparação à população em geral.

Espera-se que os resultados deste estudo apontem para a eficácia do PNCT, apesar da abordagem inovadora deste e da redução da prevalência e incidência do tabagismo no Brasil, o hábito de fumar ainda é um grande problema de saúde pública, o qual exige atenção e vigilância constante das políticas e controle social para a desnormalização desse comportamento.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer, Coordenação de Prevenção e Vigilância. **Consenso sobre Abordagem e Tratamento do Fumante**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/programa-nacional-de-controle-do-tabagismo/tratamento>. Acesso em: 12 jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS Nº 571 de 05 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, 08 de abril de 2013, p. 56-57. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0571_05_04_2013.html. Acesso em: 15 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas a Dependências à Nicotina**. INCA, Brasil, 2014. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/resources/cve-centro-de-vigilancia-epidemiologica/areas-de-vigilancia/doencas-cronicas-nao-transmissiveis/doc/dcnt/2014_diretrizes_inca_terapia_nicotina.pdf. Acesso em: 14 de jun. de 2019.

FIORE, Michel C. et al. **Treating Tobacco Use and Dependence**. Clinical practice guideline. U. S. Department of Health and Human Services, Public Health Service. Maio, 2008. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK63952/>. Acesso em: 16 de jun. 2019.

SANTOS, Renata F., SOUZA, Cinthia F. Cigarro: Como continua sobrevivendo sem propaganda? E os desafios da propaganda "Brasil sem Cigarro". 2012, 17. CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE. **Anais...** Ouro Preto: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/PAPERS/REGIONAIS/SUDESTE2012/resumos/R33-0339-1.pdf>. Acesso em 16 mai. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia legislativa do Estado de São Paulo. Lei Nº 13.541, de 07 de maio de 2009. Dispõe sobre as sanções penais e administrativa derivados de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente e dá outras providencias. **Diário Oficial**, São Paulo, SP, 8 mai. 2009. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20090508&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Sandra Tavares da et al. Combate ao Tabagismo no Brasil: a importância estratégica das ações governamentais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 539-552, fev. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232014000200539&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014192.19802012>.



VELOSO, Noely Soares et al. Tabagismo: a percepção dos fumantes em um grupo de educação em saúde. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, v. 6, n. 20, p. 193-198, out. 2011. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/216>. Acesso em: 21 abr. 2019.

WHO. **Report on the Global Tobacco Epidemic**, 2008. Disponível em: http://www.who.int/tobacco/mpower/mpower_report_full_2008.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.



EXERCÍCIO FÍSICO COMO COADJUVANTE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE PARA DEPENDENTES QUÍMICOS

JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA¹
LEANDRO ALVES DA CUNHA¹

¹Universidade do Oeste Paulista, Departamento de Educação Física, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: janainapereira@unoeste.br

RESUMO

O exercício físico quando bem orientado e embasado em parâmetros científicos, atua como um elo terapêutico importante por intervir no corpo do praticante. As transformações pelas quais passa o físico têm relação direta com a integridade corporal durante e após os exercícios. O objetivo deste estudo foi buscar a promoção de saúde e qualidade de vida por meio da prática regular de exercícios físicos orientados. A metodologia constou de atividades realizadas todas as terças e quintas-feiras entre as 15h30 às 17h30 nas dependências do centro esportivo no campus II da Unoeste. Os resultados foram a promoção benefícios na saúde, qualidade de vida e socialização dos participantes do projeto promoveu situações de inter-relação pessoal e respeito à própria integridade física de todos os envolvidos. Concluímos que ao intencionarmos a reafirmação do papel da Universidade na sua tríade ensino, pesquisa e extensão, foi possível por meio do curso de Educação Física, realizar as propostas ministradas junto aos participantes do projeto e, promover saúde e qualidade de vida e o hábito de praticar regularmente exercícios físicos, melhorando as capacidades e habilidades motoras a partir de situações de relação interpessoal a qual também proporcionou respeito à própria integridade física.

Palavras-chave: Exercício Físico. Promoção de Saúde. Ex-dependentes químicos. Projeto Cristolândia.

PHYSICAL EXERCISE AS A ASSISTANT IN PROMOTING HEALTH FOR CHEMICAL DEPENDENTS.

ABSTRACT

Physical exercise, when well oriented and based on scientific parameters, acts as an important therapeutic link for intervening in the practitioner's body. The transformations the physique undergoes are directly related to body integrity during and after exercise. The aim of this study was to seek health promotion and quality of life through the regular practice of oriented physical exercises. The methodology consisted of activities held every Tuesday and Thursday between 3:30 pm and 5:30 pm on the premises of the sports center on campus II of Unoeste. The results were the promotion of health benefits, quality of life and socialization of the project participants promoted situations of personal interrelationship and respect for the physical integrity of all involved. We concluded that by intending to reaffirm the role of the University in its triad teaching, research and extension, it was possible through the Physical Education course, to make the proposals given to the project participants and to



promote health and quality of life and the habit of regularly practice physical exercises, improving motor skills and abilities from situations of interpersonal relationship which also provided respect for one's physical integrity.

Keywords: Physical Exercise. Health Promotion. Former drug addicts. Cristolândia Project.

INTRODUÇÃO

Gigliotti e Bessa (2004) afirmam que a dependência química é uma das doenças psiquiátricas mais frequentes da atualidade e representa um grave problema de saúde pública principalmente no período da juventude. Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a drogadição é determinada como uma doença fatal e caracteriza-se como uma anormalidade metabólica causada pelo consumo excessivo de substâncias psicoativas que influem incisivamente no físico e no psicológico dos usuários. Representa um enorme problema não só para o indivíduo que está usando, que na maioria das vezes está insatisfeito com sua vida, mas também para a sociedade em geral, pois esta doença exerce um impacto subestimado sobre os custos econômicos sociais, além, de intervir e desestruturar a vida de todos que estão a sua volta (SERRAT, 2001).

O exercício e atividade física quando bem orientados atuam como um elo terapêutico importante por intervir no corpo do praticante. As transformações pelas quais passa o físico têm relação direta com a integridade corporal durante e após os exercícios e atividades físicas. Mialick et al. (2010) afirmam que a atividade física pode auxiliar de forma contundente no tratamento para a dependência química, pois sem as substâncias psicoativas no organismo, o dependente precisa suprir a falta desta, e nada melhor do que a prática da atividade física que é uma ação que gera sensação de prazer, bem-estar físico e mental, possibilitando ainda ao indivíduo reiniciar um ciclo de amizades saudáveis, tendo sempre em mente a manutenção de sua sobriedade. O sucesso desta mudança poderá ser observado no decorrer do tempo à medida que a pessoa estruturar um novo estilo de vida, integrando a mudança em nível de missão e valores.

Para Barbanti (2012), os efeitos benéficos do exercício físico para indivíduos que se recuperam da dependência química são, o alívio e a redução do estresse,



melhora do humor, melhora dos aspectos sociais, desenvolvimento da resistência e da força muscular, da flexibilidade, melhora do auto conhecimento e da auto imagem.

Mediante o exposto, o objetivo deste estudo foi buscar a promoção de saúde e qualidade de vida por meio da prática regular de exercícios físicos orientados, além de desenvolver o hábito de praticar regularmente exercícios físicos; melhorar capacidades e habilidades motoras e proporcionar situações de inter-relação pessoal e respeito à própria integridade física.

METODOLOGIA

A cada início de semestre, momento em que o projeto será iniciado, é realizada uma anamnese em que é possível conhecer medidas antropométricas dos participantes como peso, altura, circunferência de quadril e cintura e Índice de Massa Corpórea (IMC) e aplicado o questionário SF - 36.

Neste semestre de 2019, foram avaliados 28 participantes de idades entre 18 e 60 anos e, após isso iniciou-se os planejamentos das ações a serem desenvolvidas no projeto, sendo que estes foram e são apresentados e discutidos junto aos alunos que atuam como monitores antes da efetivação das ações. Ao final de cada semestre o questionário é reaplicado assim como, a anamnese.

São desenvolvidas propostas treinos de musculação, exercícios de flexibilidade, atividades de hidroginástica, atividades recreativas aquáticas, ginástica localizada, alongamentos, natação, lutas e jogos esportivos.

As atividades foram e continuam sendo realizadas todas as terças e quintas-feiras entre as 15h30 às 17h30 nas dependências do centro esportivo de uma Universidade localizada na cidade de Presidente Prudente desde o semestre letivo de 2017, 2018 e até a presente data.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As propostas ministradas junto aos participantes do projeto promoveram melhora da saúde, qualidade de vida e o hábito de praticar regularmente exercícios físicos com instrução adequadas em relação à segurança da prática e também à quantidade de exercícios e como realizá-los.



Com os relatos dos participantes que estavam se sentindo melhor, dormindo melhor, com mais disposição e realizando no interior do projeto Cristolândia os treinos aprendidos nos dias em que estavam na universidade, verificamos resultados positivos no que tange a efetiva participação dos alunos da Cristolândia.

Identificamos também que os resultados do questionário e, anamnese revelaram melhora das condições de saúde, e composição corporal dos participantes que em um primeiro momento apresentaram IMC com sobrepeso ou abaixo do peso, porém posteriormente evidenciaram IMC entre 18,5 e 23, o que revela normalidade.

Identificamos que este projeto proporcionou aos estagiários, que são alunos do curso de bacharelado em Educação Física condições para articular conteúdos vivenciados em disciplinas tais como Musculação, Medidas e Avaliação em Educação Física, Atividades de Academia, Educação Física e Esporte para Pessoas com Necessidades Especiais, Treinamento desportivo, Cinesiologia e Estágios Supervisionados I, II, III, IV. Além de promover benefícios na saúde, qualidade de vida e socialização dos participantes do projeto promoveu situações de inter-relação pessoal e respeito à própria integridade física de todos os envolvidos.

Quando nos propomos refletir e agir mediante uma realidade bastante diferenciada da qual estamos vivenciando, nos permitimos aprender e incentivar ações promotoras de bem-estar e qualidade de vida. Conhecer a realidade dos alunos do projeto Cristolândia, nos empenhou ampliar nossos estudos e buscar ferramentas que pudesse proporcionar melhores oportunidades de cuidados próprios e melhoria de qualidade de vida.

CONCLUSÃO

Concluimos que ao intencionarmos a reafirmação do papel da Universidade na sua tríade ensino, pesquisa e extensão, foi possível por meio do curso de Educação Física, realizar as propostas ministradas junto aos participantes do projeto e, promover saúde e qualidade de vida e o hábito de praticar regularmente exercícios físicos, melhorando as capacidades e habilidades motoras a partir de situações de relação interpessoal a qual também proporcionou respeito à própria integridade física.

Os acadêmicos do curso de Educação Física puderam estabelecer relação das atividades do projeto com disciplinas cursadas como crescimento e desenvolvimento,



técnicas de ginástica em academia, medidas e avaliação em educação física e outras. Além de que na ação de tabulação dos dados coletados no projeto como dados e medidas antropométricas dos participantes, análise do questionário SF-36 aplicado e outras ações, estão dialogando sobre desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso e, estudos que versam sobre os impactos da prática de atividade e exercício físico para ex dependentes químicos.

O projeto vem sendo avaliado a partir da satisfação dos participantes por meio de relatos, e análise dos dados coletados junto aos participantes para verificar as condições de qualidade de vida dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BARBANTI, E. J. **Psicologia do esporte de reabilitação**: exercício físico e depressão. São Paulo: Editora Phorte, 2012.

GIGLIOTTI, A; BESSA, M. A. Síndrome da dependência do álcool: critérios diagnósticos. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 26, supl. 1, p. 11-13, mai. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462004000500004>.

MIALICK, E. S., FRACASSO. L., SAHD. S. M. P. V. A importância da prática da atividade física como auxílio no processo de tratamento para a dependência química em pessoas de 18 a 35 anos. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/A%20import%20ancia%20da%20pr%20tica%20de%20atividade%20f%20sica%20como%20aux%20lio%20no%20processo%20de%20tratamento%20para%20a%20depend%20ancia%20qu%20mica%20em%20pessoas%20de%2018%20a%2035%20anos.pdf> . Acesso: 08 jul. 2019.

SERRAT, S. M. **Drogas e álcool**: prevenção e tratamento. Campinas: Editora Komedi, 2001.



EXERCÍCIO FÍSICO COMO COADJUVANTE NA PROMOÇÃO DO SAÚDE PARA ADULTOS COM TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS

CARLOS AUGUSTO DE CARVALHO FILHO¹
ARIOVALDO DE SOUZA RIBEIRO¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Curso de Educação Física, Presidente Prudente, SP, e-mail: carlos@unoeste.br

RESUMO

O exercício físico quando bem orientado e embasado em parâmetros científicos, atua como um elo terapêutico importante por intervir no corpo do praticante. Os objetivos foram promover a saúde e qualidade de vida por meio da prática regular de exercícios físicos orientados; proporcionar situações de inter-relação pessoal e respeito à própria integridade física. Em nossa metodologia os participantes são aqueles que estão internados e que se voluntariam para as atividades desenvolvidas. As atividades foram ginástica localizada, lutas e jogos esportivos. Como resultado foi possível verificar que com as propostas ministradas junto aos participantes do projeto de extensão a qualidade de vida e o hábito de praticar regularmente exercícios físicos aumentaram, melhorando as capacidades e habilidades motoras a partir de situações de relação interpessoal a qual também proporcionou respeito à própria integridade. O processo de avaliação foi contínuo e concomitante ao desenvolvimento das propostas orientadas.

Palavras-chave: Exercício físico. Transtornos psiquiátricos. Promoção da saúde. Educação física. Qualidade de vida.

PHYSICAL EXERCISE AS A CO-ASSISTANT IN HEALTH PROMOTION FOR ADULTS WITH PSYCHIATRIC DISORDERS

ABSTRACT

Physical exercise, when well oriented and based on physicians, acts as an important therapeutic link for intervening in the practitioner's body. Among our goals was to promote health promotion and quality of life through the regular practice of oriented physical exercises; Provide situations of personal interrelationship and respect for one's physical integrity. In our methodology, the participants are those who are interned and who volunteer for developed activities, localized physical exercises, fights and sports games. As the results were possible to verify that with proposals given to the participants of the extension project promote health and quality of life and the habit of practicing physical exercises, better as clothes and motorized equipment from situations of interpersonal relationship and also regarding respect for one's physical integrity or evaluation process was continued and concomitant with the development of the oriented proposals.

Keyword: Physical exercise. Psychiatric disorders. Health promotion. Physical education. Quality of life.



INTRODUÇÃO

A assistência à saúde mental, por muitos anos esteve pautada no isolamento, na tutela, na vigilância, na repressão e na disciplina. Os locais de tratamento eram espaços onde se desenvolviam essas ações, o único reservado para a pessoa que não possuía uma razão comum e não se comportava como um indivíduo dito "normal", assim, os pacientes psiquiátricos se transformavam em pessoas sem direitos (MELO, 2012).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2004), a dependência química é considerada um transtorno cerebral como qualquer outro problema psiquiátrico ou neurológico. Essa dependência está atrelada ao fato de o indivíduo só conseguir realizar suas atividades, sejam elas diárias ou não, se estiver fazendo uso de alguma substância ilícita, que na maioria se torna prejudicial a curto ou longo prazo ao seu organismo.

A partir dessa renovação do modelo assistencial em saúde mental, boas práticas em saúde mental foram sendo estruturadas. Uma dessas práticas é o grupo terapêutico, muito utilizado nos Centros de Apoio Psicossociais (CAPS), trata-se de uma ferramenta que pode ser desenvolvida com pacientes internados, principalmente, por proporcionar espaços onde seja possível fugir da enclausuração que simboliza estar hospitalizado (HERNANDES et al., 2011).

O exercício físico quando bem orientado e embasado em parâmetros científicos, atua como um elo terapêutico importante por intervir no corpo do praticante. As transformações pelas quais passa o físico têm relação direta com a integridade corporal durante e após os exercícios.

Se o exercício físico for introduzido como um auxiliar na recuperação do dependente, esse indivíduo poderá ter um componente a mais para que se estabeleça uma recuperação mais saudável, surgindo mais um membro na equipe multidisciplinar que seria o profissional de Educação Física. (SALLOTO et al., 2018).

Segundo Barbanti (2012), os efeitos benéficos do exercício físico para indivíduos que se recupera da dependência química são, o alívio e a redução do estresse, melhora do humor, melhora dos aspectos sociais, desenvolvimento da resistência e da força muscular, da flexibilidade, melhora do autoconhecimento e da autoimagem.



Aníbal e Romano (2017), nos dizem que a atividade física auxilia no tratamento da depressão e destacam os diferentes tipos de benefícios, tais como os anatômicos, os relativos ao sistema nervoso, os cardiorrespiratórios, melhoria da capacidade física e psicológico.

Dentre nossos objetivos gerais tivemos a intenção de promover saúde e qualidade de vida por meio da prática regular de exercícios físicos orientados e nos específicos; desenvolver o hábito de praticar regularmente exercícios físicos; melhorar capacidades e habilidades motoras; proporcionar situações de inter-relação pessoal e respeito à própria integridade física.

De acordo com Pereira (2016) é importante destacar a diferença entre "Atividade Física e Exercício Físico", define-se atividade física como qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética, portanto voluntária, que resulte num gasto energético acima dos níveis de repouso. Este comportamento inclui as atividades ocupacionais, como as realizadas diariamente, vestir-se, banhar-se, comer, deslocar-se (transporte), e as atividades de lazer, incluindo exercícios físicos, esportes, dança, artes marciais etc.

Assim, atividade física e exercícios físicos, embora relacionados, não devem ser entendidas como sinônimos, definindo-se exercício como uma das formas de atividade física planejada, estruturada, repetitiva, que objetiva o desenvolvimento ou manutenção da aptidão física, de habilidades motoras ou a reabilitação orgânico-funcional. Os exercícios físicos incluem, geralmente, atividades de níveis moderados ou intensos, tanto de natureza dinâmica como estática (NAHAS, 2010, p. 46).

Ao vermos o tema central de nosso relato que é a importância exercício físico como coadjuvante na promoção da saúde para adultos com transtornos psiquiátricos, pode-se observar que para uma melhora significativa é preciso uma equipe multidisciplinar, que pode ser formada por profissionais de diversas áreas como: Médicos, Psicólogos, Enfermeiros, Assistente Social, Fisioterapeuta, Profissional de Educação Física, entre outros. O trabalho em equipe destes profissionais faz com que desencadeie uma série de fatores benéficos, acarretando importantes mudanças num processo longo, mas importante para a recuperação de indivíduos acometida por estes transtornos como dependência de álcool, drogas e psíquicos.



O trabalho do Profissional de Educação Física neste processo, é apresentar inúmeras possibilidades positivas, acreditando que as práticas de exercícios físicos elevam a autoestima o que por consequência uma melhora na qualidade de vida, restabelecendo assim o corpo e a mente. As atividades corporais devem proporcionar distração, melhoras na saúde física e mental, fazer com que o praticante tenha a compreensão da prática em que está inserido. No momento em que o usuário tiver esta percepção, as chances de mudanças serão maiores em relação aos que praticam somente pela prática (ROEDER, 2003).

A inserção dos exercícios físicos faz com que os indivíduos, insiram no seu dia-dia momentos de lazer que são de fundamental relevância na reabilitação e na sua qualidade de vida. Essa melhora na qualidade de vida está ligada com a sensação de prazer proporcionada pelas atividades.

Conforme Salloto (2018) os usuários relatam que o exercício físico, faz com que sintam uma sensação de euforia, proporcionando bem-estar e saciedade. O Exercício Físico pode agir diretamente no sistema nervoso destes indivíduos que se encontram em um estado de estresse bem elevado, pois a falta dos entorpecentes, provocam sentimentos como revolta e insatisfação, até porque não sabem lidar com a falta que tais drogas fazem em seu organismo.

METODOLOGIA

O projeto Exercício físico como coadjuvante na promoção da saúde para dependentes químicos foi desenvolvido segundas-feiras e sextas - feiras das 14h30 às 16h30, durante o primeiro semestre de 2019. Às segundas-feiras foram realizados treinos de condicionamento físico, exercícios de flexibilidade, e às sextas-feiras foram desenvolvidas atividades de ginástica localizada, lutas e jogos esportivos. Os participantes foram os internados e que se voluntariaram para as atividades desenvolvidas, como ginástica localizada, lutas e jogos esportivos.

Relato de experiência

Esse foi um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, sobre a vivência de acadêmicos de Educação Física na realização de atividades em grupo com pacientes psiquiátricos. Este relato foi realizado durante as aulas práticas do componente



curricular Estágio Supervisionado IV do curso de Bacharelado de Educação Física da Unoeste em atendimento ao Hospital Bezerra de Menezes do município de Presidente Prudente - SP que, possui uma porta de entrada para urgências e emergências de pessoas com sofrimento ou transtorno mental.

O Hospital permite a permanência de pacientes com sintomas agudos, por um tempo de aproximadamente 45 a 60 dias, e possui 78 leitos masculinos e 15 femininos, além da atuação de uma equipe multiprofissional, composta por: médicos psiquiatras, psicólogos, enfermeiros, educador físico, terapeuta ocupacional, assistente social e técnicos de enfermagem.

Desta forma, a atividade em grupo foi realizada com pacientes do referido hospital, sendo a mesma planejada e executada por uma equipe de profissionais e acadêmicos do curso de Educação Física da Unoeste. Essas vivências estão descritas desde os passos de planejamento até a execução:

I- Planejamento da tarefa - Houve uma reunião entre os acadêmicos e seu preceptor com a equipe multiprofissional, para apresentar, discutir e avaliar a proposta de uma atividade grupal na área externa do hospital.

II - Após esta reunião, aconteceu a seleção dos critérios de inclusão para participar da atividade, considerando o perfil do grupo terapêutico e os riscos da atividade a ser realizada. Foram também discutidos os principais cuidados que deveriam ser adotados pela equipe durante o trajeto como: caminhar pelos lados, chamar o paciente sempre pelo seu nome ou como gostaria de ser chamado, a fim de garantir sua individualização.

RESULTADOS

Como resultados foi possível verificar que as propostas ministradas junto aos participantes do projeto de extensão 'Exercício físico como coadjuvante na promoção da saúde para adultos com transtornos psiquiátricos foi possível promover a saúde, a qualidade de vida e o hábito de praticar regularmente exercícios físicos, melhorando as capacidades e habilidades motoras a partir de situações de relação interpessoal a qual também proporcionou respeito à própria integridade física.

Este projeto proporcionou aos estagiários condições para articular conteúdos vivenciados nas disciplinas de Musculação, Medidas e Avaliação em Educação Física,



Atividades de Academia, Educação Física e Esporte para Pessoas com Necessidades Especiais, Treinamento desportivo, Cinesiologia e Estágios Supervisionados I, II, III, IV. Além de promover benefícios na saúde, qualidade de vida e socialização dos participantes do projeto.

O processo de avaliação foi contínuo e concomitante ao desenvolvimento das propostas orientadas, abrangendo um projeto de pesquisa oriundo desse projeto de extensão onde será possível quantificar e qualificar os resultados.

DISCUSSÃO

Os benefícios do exercício físico podem ter um efeito positivo no indivíduo que se recupera de transtornos psiquiátricos: Alivia e reduz o estresse, o exercício tem demonstrado aliviar o estresse físico e psicológico. Quando a tensão aumenta doem os músculos, as articulações e aumenta a letargia. Algum tempo atrás, o álcool e as drogas muitas vezes serviram como fuga destas sensações e forneciam uma falsa sensação de conforto. O exercício é outra forma e muito mais saudável para liberar a tensão física. Através do gasto de energia, pode-se realmente libertar o corpo e a mente das barreiras fisiológicas e emocionais para a promoção da saúde e qualidade de vida do indivíduo. Quando se combina estes exercícios com técnicas de alongamento e respiração adequadas, o corpo pode aliviar-se do estresse (BARBANTI, 2012).

Para Barbanti (2012), aqueles que se exercitam regularmente relatam aumento dos sentimentos de autoconfiança, otimismo, diminuição da depressão e ansiedade. Isso se deve também ao fato de que a melhora visual, ou seja, a melhora que o indivíduo vê em seu corpo, acaba fazendo com que a atividade física seja feita com frequência. Para o dependente de drogas ilícitas, o importante é fazer que o paciente em tratamento perceba que tem outras formas de sentir prazer. Ele precisa se conscientizar que os exercícios físicos são hábitos saudáveis que trazem inúmeros benefícios, sejam psicológicos, sociais ou fisiológicos.

Salloto et al. (2018) mostram que a prática de exercícios pode levar a melhora de funções cognitivas, como memória, atenção, raciocínio e praxia, existindo forte correlação entre o aumento na capacidade aeróbica e a melhora destas funções. Também é possível dar ênfase que toda a parte cardiorrespiratória do indivíduo que



foi danificada pelo uso de drogas venha a se recuperar de forma gradual a que esses exercícios forem introduzidos.

Temos como efeitos benéficos do exercício físico: o alívio e redução do estresse; a liberação de endorfinas; melhoram o humor, socialização e efeitos derivados das atividades aeróbias e não aeróbias. O transtorno psiquiátrico resulta em alterações das principais vias nervosas. A prática de atividades aeróbias promove o aumento da exigência metabólica resultando na adaptação destas diversas vias nervosas; destacando-se como principais benefícios: normalização dos níveis de áreas da atenção, memória e controle motor.

A Liberação de endorfinas possibilita um alívio natural para a dor no corpo. Como já visto as práticas regulares de exercício físicos influenciam diretamente no metabolismo do ser humano aumentando os níveis de substâncias responsáveis por alterar o humor, as chamadas endorfinas (PEREIRA, 2016).

A endorfina é considerada uma substância química utilizada pelos neurônios, sendo produzida pelo próprio organismo na glândula hipófise, sendo responsável pelas sensações de prazer e na sensação de alívio. Para Barbanti (2012), esse alívio se potencializa em atividades como correr, levantar pesos ou mesmo caminhar, e podem eliminar o estresse no corpo. Ao combinar estes exercícios com práticas de alongamento e respiração adequadas, o corpo pode aliviar-se do estresse.

A liberação de endorfina através do exercício físico é benéfica, pois ela está ligada à melhora do humor e ao entorno social que provoca. O exercício físico é uma das melhores indicações para que tais níveis de endorfina se equilibrem com o organismo, trazendo efeitos positivos ao corpo.

Os exercícios aeróbicos quanto anaeróbicos provocam sua liberação com aumento de sua concentração desta forma o organismo passa a se adaptar melhor aos efeitos dos exercícios físicos e, assim, organismo passa a responder melhor, melhorando assim o cotidiano do indivíduo que está em processo de recuperação.

Salloto (2018) apresenta-nos que o processo de recuperação da dependência química é gradual, não sendo simples e nem seguindo uma linha regular. Por isso, incluir exercícios físicos vai bem além do processo de reintegração: trata-se principalmente do estabelecimento de toda a vida saudável de um indivíduo. Outro benefício da endorfina no organismo no processo de reabilitação é na recuperação do



indivíduo no que se diz respeito aos sintomas de depressão, já que, na maioria das vezes, é o que leva à dependência.

Estudos de Costa et al. (2007) mostram que a depressão é caracterizada por tristeza, baixa da autoestima, pessimismo, pensamentos negativos recorrentes, desesperança e desespero. Desta forma, se ressalta que a endorfina age positivamente na recuperação desses sintomas que levam uso de drogas.

Aqueles que se exercitam regularmente relatam aumento dos sentimentos de autoconfiança, otimismo, diminuição da depressão e ansiedade. Isto tem a ver não só com o efeito da resposta do organismo durante o exercício, mas também com sentimentos de realização, orgulho e autoestima (LIMA, 2018).

Sabemos que a recuperação é um processo muitas vezes muito difícil e um processo longo, ao se incorporar em suas práticas para o processo de recuperação os exercícios físicos, os participantes podem aprender novas ferramentas para liberar o estresse, melhorar o humor, adquirir autoconfiança e se conectar com sua força interior.

CONCLUSÃO

Por meio das boas práticas no cuidar dos pacientes deste estudo, foi possível observar a importância e a necessidade de se realizarem atividades as quais promovam um cuidar pautado na humanização.

Dessa forma, as atividades grupais fizeram os pacientes socializarem entre si e com a equipe que estava os acompanhando, onde todos eram iguais, cidadãos pertencentes à uma sociedade, estimulando a fala e a interação social. Assim, as práticas de atividades trazem de volta ao paciente com transtornos psiquiátricos um direito que lhes deve ser sempre garantido, o direito à cidadania.

REFERÊNCIAS

ANÍBAL, C., ROMANO, L. H. Relações entre atividade física e depressão. **Revista Saúde em Foco**, v. 9, p. 190-199, 2017.

BARBANTI, E. J. A importância do exercício físico no tratamento da dependência química. **Educação Física em Revista**, v. 6, n. 1, p. 1-9, jan. abr. 2012.



COSTA, R. A.; SOARES, H. L. R.; TEIXEIRA, J. A. C. Benefícios da atividade física e do exercício físico na depressão. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 273-274, p. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010480232007000100022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000100022>.

HERNANDES K. M., BRUNIERA M. S., LUZIO C. A. et al. Oficina na atenção psicossocial: experimentações com a palavra. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 1, p.89-99, 2011.

LIMA, F. A. S., **Efeito do exercício físico em meio aquático na memória e controle inibitório em idosas**. 2018, 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018, Disponível em: <http://monografias.ufrn.br/handle/123456789/8086>, Acesso em: 15 agosto 2019.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Neurociências: consumo e dependência de substâncias psicoativas**. 2004. Disponível em: http://www.who.int/substance_abuse/publications/en/Neuroscience_P.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

MELO, A. M. C. Apontamentos sobre a reforma psiquiátrica no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 8, n. 9, p. 84-95 2012.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida**. 5. Ed. Londrina, 2010.

PEREIRA, J. D., **A importância da atividade física para dependentes químicos em processo de desintoxicação: dados da unidade de saúde mental do município de Crissiumal/RS**. 2016, 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física), UNIJUI, Ijuí-RS, 2016. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3394>. Acesso em 20 ago. 2019.

ROEDER, M. A. **Atividade física, saúde mental e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 2003.

SALLES, P. G. et al. Resposta aguda da flexibilidade de mulheres idosas após uma sessão de hidroginástica. **Revista Saúde Física & Mental**, v. 5, n. 1, p. 16-27, 2017.

SALLOTO, G. B. et al. O exercício físico no auxílio do tratamento e reabilitação de usuários de drogas ilícitas. **Revista Saúde Física & Mental**, v. 6, n. 1, p. 9-16, 2018.



EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE E COMUNIDADE: MEMÓRIA DO PROGRAMA UNOESTE TRANSFORMA - 2018

APARECIDA JOSÉ MARTINES DE OLIVEIRA¹
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS¹
LUCIANA OLIVEIRA DA SILVA LORENÇON¹
JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA¹
ROSIMEIRE DA SILVA CARVALHO¹
STEPHANIE FUNARI AMARAL GUSMAO¹

¹Universidade do Oeste Paulista, Curso de Pedagogia Presencial/Ead, Pró-reitoria de Extensão e Ação Comunitária - PROEXT, Presidente Prudente-SP. E-mail: cidinhamartines@unoeste.br.

RESUMO

O artigo versa sobre o Programa institucional concebido pela Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária - PROEXT da Universidade do Oeste Paulista. O "Unoeste Transforma" é realizado na região de Presidente Prudente e nos municípios ribeirinhos e de assentamentos rurais da reforma agrária do Pontal do Paranapanema. Têm como foco principal elevar a qualidade de vida destas comunidades por meio de ações preventivas na área da saúde; transferência de conhecimento e tecnologia por meio de atividades e serviços ofertados nas diferentes áreas do conhecimento. Foi realizado em cooperação com 6 municípios da microrregião do Pontal do Paranapanema que manifestaram interesse em promover suas atividades tendo efetuado em 2018, 17.202 atendimentos. Além das vertentes social, transformadora, de qualidade de vida e do desenvolvimento artístico e cultural tem contribuído de forma crítica, colaborativa e dialógica com atividades práticas que propiciam a inserção social da Unoeste por meio da tríade ensino, pesquisa extensão.

Palavras-chave: Parcerias. Vivências. Experiências. Interdisciplinaridade. Multiprofissional.

UNIVERSITY AND COMMUNITY INTEGRATION EXPERIENCES: MEMORY OF THE "UNOESTE TRANSFORMA" PROGRAM – 2018

ABSTRACT

This institutional program was designed by Dean of Extension and Community Actions – PROEXT of University of Western São Paulo. The "Unoeste Transforma" is held in the Presidente Prudente region in the riverside municipalities and rural settlements of the Pontal do Paranapanema land reform. Their main focus is to raise the quality of life of these communities through preventive actions on health areas, knowledge and technology transfer through activities and services offered in different areas of knowledge. It was carried out in cooperation with 6 cities of the microregion of the Pontal do Paranapanema that expressed interest in promoting their activities and this year made 17.202 calls. In addition to the social, transformative, quality of life, artistic and cultural development, it has contributed critically, collaborative and dialogical and



practical activities that enable the social inclusion of Unoeste through the triad teaching, research and extension.

Keywords: Partnership. Practical learning. Experiences. Interdisciplinarity. Multi-professional.

INTRODUÇÃO

Para contextualizar a proposta, as vivências e experiências do Programa "Unoeste Transforma", faz-se necessário resgatar e contextualizar a sua concepção construída em comum acordo com a rede de parceria formalizada pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE para este fim, conforme resgate histórico a seguir descrito, referentes aos Programas Mutirão de Saúde e Cidadania e Agita Pontal, cujas metodologias e objetivos embasaram a sua instituição.

O Programa Mutirão de Saúde e Cidadania originou-se no ano de 2003, conforme protocolo Processo nº Ga 011a/2003 da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária - PROEXT em cooperação com os municípios. Suas atividades iniciaram-se com as parcerias formalizadas com as secretarias municipais de saúde de Presidente Prudente e da microrregião do Pontal do Paranapanema e tiveram como foco central a execução de ações que enfatizam a multidisciplinaridade para a construção do olhar holístico para a saúde tendo como finalidade atender a população das zonas urbana e rural.

A partir de 2008 com a celebração da parceria com a Associação Comercial e Empresarial de Presidente Prudente - ACIPP, de acordo com o Processo Ga 0056/2006 (Rê) as suas ações passaram a ser conhecidas regionalmente como Caravana da Saúde.

Em 2013 com o protocolo de intenções firmado com a Fundação Itesp - Instituto de Terras do Estado de São Paulo foram designadas como Agita Pontal (Processo Ga 0080/2013) por atender de forma especial com os Projetos Agita Areia Branca e São Bento respectivamente, os assentados dos municípios de Marabá Paulista e Mirante do Paranapanema. Neste formato, foram incorporadas algumas ações destinadas especificamente à produção, geração de renda e sustentabilidade das atividades agropecuárias desenvolvidas nos assentamentos; contudo, ao final deste ano apesar da avaliação positiva dos resultados do programa o protocolo de intenções não evoluiu para a formalização de um convênio ou termo de cooperação técnica com esta Fundação.



Registra-se que no período compreendido de 2003 a 2017 foram executadas 75 edições desse Programa nas três versões acima mencionadas contribuindo com o fortalecimento dos serviços de saúde da região para a prevenção de doenças por meio das atividades de: acuidade visual, aferição de pressão arterial, teste de glicemia e colesterol, higiene bucal e prevenção do câncer bucal, avaliação auditiva, postura corporal, orientação alimentar, atividades lúdicas, educação ambiental, distribuição de plantas medicinais e planejamento de hortas domiciliares e comerciais.

Ao longo desse período esse programa cooperou ainda com a valorização da cultura dos municípios e comunidades atendidas com as suas atividades bem como, com a sensibilização da população atendida no que se refere ao desenvolvimento sustentável das regiões de Presidente Prudente, Pontal do Paranapanema, Alta Paulista como também da região noroeste do Estado do Paraná.

No início do ano de 2018, em reunião realizada pela equipe PROEXT com a ACIPP no dia 15/02/2018 para o planejamento das atividades e definições das Cidades que seriam atendidas pela Caravana da Saúde no transcorrer deste ano, o Diretor da Presidente da ACIPP comunicou que em virtude de priorizar outros projetos já em andamento por esta entidade teria que suspender a parceria com a Unoeste ficando assim, extinto, o formato Caravana da Saúde.

Destarte, a partir deste ano (2018) os Programas: Mutirão de Saúde e Cidadania/Caravana da Saúde e Agita Pontal, fundiram-se em somente um Programa institucional que passou a ser denominado "Unoeste Transforma" tendo como marco de sua instituição a proposta cadastrada no Sistema Gestor de Extensão - Processo SGEXT/PROEXT sob o nº 08925/2018. Nesse novo formato todas as demandas e articulações com os municípios a serem contemplados com as suas atividades passaram a ser acordadas pela Coordenação de Ações Extensivas Gerais da PROEXT que, desde então, vem tomando todas as providências necessárias para a formalização da parceria e planejamento das ações, bem como da avaliação dos resultados obtidos em cada edição deste programa juntamente com os representantes das Instituições parceiras.

Nesta versão o "Unoeste Transforma" inspira-se nas propostas dos Programas "Mutirão de Saúde e Cidadania e Agita Pontal" e como abrangência de sua atuação vem sendo realizado na região de Presidente Prudente e nos municípios



ribeirinhos de assentamentos da reforma agrária do Pontal do Paranapanema, tendo como foco principal executar ações extensivas que elevem a qualidade de vida destas comunidades. Essas ações se remetem à intervenção na área de saúde, educação, cultura, cidadania e meio ambiente.

Este Programa visa ainda a cumprir as políticas de extensão previstas no PDI 2018-2022, bem como em promovê-las como forma de presença institucional da Universidade do Oeste Paulista -Unoeste nos territórios onde as ações extensivas deste Programa se realizar tendo como objetivo principal:

- Fortalecer os serviços de saúde da região contribuindo com a construção de uma estratégia de reorganização da atenção básica à saúde voltada a uma nova concepção mais centrada na prevenção de doenças e na qualidade de vida incorporando-se atividades multiprofissionais, inter/multidisciplinares que permitam gerar novas práticas que contribuam com a indissociabilidade da tríade (ensino, pesquisa e extensão); e que promovam a educação, a difusão de tecnologias, a valorização da cultura, a cidadania, a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida das comunidades atendidas.

METODOLOGIA

Este programa cadastrado no SGEXT/PROEXT sob protocolo nº 08925/2018, consiste em levar ao meio urbano e rural, conhecimento e tecnologia por meio de ações de diversas áreas do conhecimento. As demandas são apresentadas à PROEXT por meio de Ofício e ou e-mail pelas Prefeituras Municipais, Sindicatos e ou Organizações Não Governamentais que manifestarem interesse em realizar as atividades do Unoeste Transforma.

Posteriormente a apresentação da demanda a Coordenadoria de Ações Extensivas Gerais da PROEXT agenda reunião com os solicitantes para planejar as atividades que serão executadas em cada edição do Unoeste Transforma. Nesta reunião de planejamento orienta-se que estejam presentes os Secretários e assessores municipais de cada pasta do município (saúde, educação, cultura, esportes, agricultura, meio ambiente e mobilidade urbana) para que de cada acordo com a sua área de atuação avaliem as atividades que serão ofertadas por cada curso que consta no paper do Unoeste Transforma e, se necessário, façam sugestões de outras



atividades, serviços ou oficinas que entendam serem pertinentes de acordo com o perfil e a demanda da população de sua cidade.

Após ter ajustadoem comum acordo com a instituição parceira todas as atividades que integrarão a programação do Unoeste Transforma em um determinado município e ou comunidade a PROEXT convida todos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unoeste a participar da edição do programa, oferecendo dentro de cada especialidade, ações de assessoria, capacitação, assistência especializada, atividades lúdicas, de cidadania, de meio ambiente entre outras, que em data previamente definida com o parceiro possam dar suporte humanizado à população do município ou da entidade solicitante por meio de um megaevento que marcará o início dos trabalhos, a ser pelo o Unoeste Transforma que a partir de então terá o seu título acrescentado com o nome da Cidade e ou comunidade onde o mesmo é realizado.

A partir de então, todas as peças publicitárias tais como VT, folder impresso e para as redes sociais são elaborados respectivamente pela Agência da Faculdade de Comunicação de Presidente Prudente – FACOPP e pelo Departamento de Comunicação – DECOM da Unoeste e disponibilizados com as logos dos parceiros e apoiadores à instituição parceira para que procedam a divulgação do evento.

No ano de 2018 o programa Unoeste Transforma contou com a participação de aproximadamente 25 cursos de graduação, 02 mestrados e 02 doutorados, atuando em 6 municípios, a saber: Narandiba, Taciba, Sandovalina, Mirante do Paranapanema, Presidente Epitácio e Distrito de Nova Pátria – Presidente Bernardes ofertando aproximadamente em cada município 35 atividades conforme seguem abaixo no formato de prestação de serviços, orientações e oficinas desenvolvidas em forma de rodízio a fim de atender grupos específicos tais como professores da rede pública de ensino, alunos do ensino fundamental e médio, pais de alunos, funcionários publico da área da saúde, pequenos agricultores e assentados da reforma agrária e a população em geral.

Tipo de Atividades/prestação de serviços, orientações e oficinas ofertadas no Unoeste Transforma:

- | |
|---|
| 1. Pintura em tela alusiva ao Programa Unoeste Transforma Narandiba, Taciba, Sandovalina Mirante do Paranapanema, Presidente Epitácio e Nova Pátria |
|---|



Presidente Epitácio; Oficina de artesanato decoração natalina com Garrafas Pets (Artes Visuais)
2 Doação de mudas de árvores nativas e frutíferas e orientações aos produtores rurais (Graduação/Mestrado e Doutorado em Agronomia)
3. Oficina de artesanato decoração natalina com Garrafas Pets (Artes Visuais)
4. Dosagem de colesterol total, orientação sobre o controle microbiológico da esponja de cozinha (Biomedicina)
5. Educação e combate ao mosquito "Aedes", Leishmaniose, acidentes escorpiônicos e conscientização da febre amarela (Ciências Biológicas)
6. Alongamento e Zumba (Educação Física)
7. Higienização e massagem facial e aplicação de protetor solar (Estética e Cosmética)
8. Recreação Infantil – Sacobol, Cara pintada, Bambolê no corpo e Dobraduras (FACLEPP) e Pedagogia (EAD)
9. Ateliê Play Mais e Desenvolvimento Psicomotor na Escola (FACLEPP) e Pedagogia (EAD)
10. Teste de glicemia capilar (Farmácia)
11. Aplicação de Questionários para levantamento dos pacientes que realizam e não realizam Atividade Física, bem como seus benefícios relacionados ao controle da pressão arterial e níveis de glicemia elevados (diabetes/hipertensão); Realização e alongamento para prevenção de complicações destas patologias; Distribuição de panfletos com orientações dos benefícios do exercício físico e orientações quanto aos pés diabéticos (Fisioterapia).
12. Triagem e orientações nas áreas de linguagem, voz e audição (Fonoaudiologia)
13. Produção de fotografias estilo portrait das pessoas atendidas para divulgações e exposições das ações (Fotografia)
14. Oficina de Jornal na Escola (Jornalismo)
15. Produção de fotodocumentário sobre os atendimentos do Programa para documentação e divulgação das ações (Jornalismo)
16. Acuidade Visual (Medicina/Liga de Oftalmologia)
17. Aferição de pressão (Medicina)
18. Exposição de peças anatomopatológicas sobre doenças previsíveis (Medicina/Liga de Patologia)
19. Orientação de CA de mama, colo e ovário (Medicina/Liga de Ginecologia)
20. Orientação e exame para o câncer de próstata (Medicina/Liga de Urologia)
21. Orientações Dermatológicas (Medicina/Liga de Dermatologia)
22. Prevenção às drogas e animais peçonhentos (Medicina/Liga de Toxicologia)
23. RCP - Reanimação Cardiopulmonar e manobra de desengasgo (Medicina/Liga de Cirurgia Cardiovascular)
24. Teste de Adans / diagnóstico precoce de Escoliose (Medicina/Liga de Ortopedia)
25. Teste Mini Mental (Mini Exame do estado mental) (Medicina/ Liga de Geriatria)
26. Teste de diabetes, teste de olho seco, diagnóstico de obesidade e prevenção do câncer de mama; Coleta de Sangue para exame de Leishmaniose (Medicina Veterinária e Programa de Pós Graduação em Ciência Animal)
27. Avaliação e Orientação Nutricional, com verificação do Peso e da estatura,



cálculo e classificação do IMC, do Peso ideal e verificação da circunferência de cintura e classificação quanto ao risco de desenvolvimento de doença coronariana (Nutrição)
28. Orientação e Prevenção do Câncer de Boca (Odontologia)
29. Oficina de orientação e informação profissional (Psicologia)
30. Oficina de orientação para elaboração de currículo e preparação para o primeiro emprego (Psicologia)
31. Produção audiovisual para o evento (Publicidade e Propaganda)
32. Orientação quanto às doenças resultantes do uso do álcool e fumo, e de outros agravos detectáveis por imagem obtida através de radiação ionizante (Radiologia)

A tabulação do número dos atendimentos efetuados foram elaborados por cada curso de graduação e pós graduação stricto, bem como uma breve avaliação da relação do Unoeste Transforma realizados nos municípios acima mencionados com o Ensino/Pesquisa/Extensão sendo os mesmos consolidados pela a Equipe PROEXT e avaliados em reunião/plenária dos Docentes da Unoeste e Equipe Gestora do Programa pela PROEXT com os representantes dos municípios e instituições parceiras.

RESULTADOS

O quadro abaixo demonstra os Municípios/Comunidades atendidas, o número das atividades ofertadas e o número de atendimentos efetuados nas 6 edições deste Programa:

Data	Município	Nº de atividades ofertadas	Nº de Atendimentos efetuados
14/04/2018	Narandiba	26	1.562
05/05/2018	Taciba	36	2.872
19/05/2018	Sandovalina	30	1.531
25/08/2018	Mirante do Paranapanema	43	5.580
20/10/2018	Presidente Epitácio	38	4.000
25/11/2018	Distrito de Nova Pátria – Presidente Bernardes	27	1.657
Total		200	17.202

Aproximadamente 25 docentes e 780 acadêmicos de 25 Cursos de Graduação, 03 Mestrados e 02 doutorados, além de 10 ligas da área da saúde participaram do Programa Unoeste Transforma em 2018. É válido destacar que em três edições do Unoeste Transforma deste ano realizadas respectivamente nos municípios de Sandovalina, Mirante do Paranapanema e Distrito de Nova Pátria – Presidente



Bernardes o perfil da população atendida foi composto basicamente por famílias de agricultores familiares e assentados da reforma agrária com necessidades específicas especialmente no que se refere à transferência de técnica e tecnologias de exploração da agropecuária principalmente nos assentamentos rurais.

DISCUSSÃO

Em relação às atividades pelos cursos de cada área é válido enfatizar que: Na área da educação as atividades e oficinas ofertadas pelo curso de pedagogia às crianças e docentes nos 6 municípios contemplados por este programa, apresentaram aos estudantes/ acadêmicos uma articulação entre os saberes veiculados na universidade e a realidade de efetivação do trabalho profissional que nesse caso foi a interação com as crianças e a formação contínua dos professores do distrito e município.

As ações práticas realizadas evidenciaram a necessidade de ampliação de atividades lúdicas às crianças com vistas ao seu desenvolvimento integral, o que requer uma formação para nossos acadêmicos com essa ênfase. Além disso, os estudantes perceberam e relataram a importância de uma organização do espaço onde as propostas serão ofertadas com materiais específicos ao objetivo que se pretende alcançar junto aos alunos na escola, e também que precisam estudar mais e participar das ações propostas pela Unoeste para que, quando tiverem que atuar como docentes tenham mais condições para fazê-lo.

Em relação à atividade ofertada aos docentes (Desenvolvimento Psicomotor na Escola), foi possível verificar o quanto é necessário que essas propostas aconteçam juntamente a outras ações do Programa Unoeste Transforma. A formação contínua para os docentes viabiliza novas ações pedagógicas a serem trabalhadas na escola com vistas a um processo educacional cada vez mais qualitativo.

Na área de agrárias os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária prestaram respectivamente relevantes serviços de orientação técnica aos agricultores familiares de forma particular com o Projeto Pequena Propriedade Produtiva Sustentável – PPPS a orientação sobre posse responsável e benefícios da castração da população canina e Coleta de Sangue para exame de Leishmaniose.



Na área da cultura, esporte e lazer destacam-se as atividades ofertadas pelos cursos de artes visuais e educação física que contribuem para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor de uma cidade mais humanizada.

Na área da Saúde as atividades ofertadas pelos Cursos de Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Farmácia, Biomedicina e Estética e Cosmética são significativa demandadas tais como, o exame da verificação da acuidade visual, prevenção de diabetes exercícios posturais, e em segundo plano ficaram as atividades preventivas do câncer de pele e da hipertensão com a aferição da pressão Arterial. De forma geral a população atendida dos 6 municípios atendidos se mostrou bastante preocupada com essas três atividades preventivas

Para alunos e docentes do curso de Psicologia esse programa é uma oportunidade de colocar a disposição da comunidade as informações e atividades práticas que os alunos já foram capacitados durante o curso e são capazes de desenvolver e transmitir, proporcionando um contato além da teoria.

Especificamente, na atividade de orientação profissional, podem ser utilizados os dados provenientes do levantamento autoavaliação de habilidades aplicadas, dadas sobre as características mais encontradas naquela cidade, proporcionando um olhar sobre aspectos sociais passíveis de projetos de pesquisa para planos de intervenções adequados.

CONCLUSÃO

A Extensão é uma das funções sociais da Universidade, realizada por meio de um conjunto de ações dirigidas à sociedade, as quais estão indissociavelmente vinculadas ao Ensino e à Pesquisa. Sua finalidade principal é a promoção e o desenvolvimento do bem-estar físico, espiritual e social.

O Unoeste Transforma é um espaço privilegiado para a produção, acúmulo e a disseminação de conhecimentos e para a formação e capacitação de profissionais cidadãos bem qualificados. Possibilita ao Acadêmico a vivência prática relacionada junto à teoria em sala de aula. As atividades de extensão possuem um enorme potencial de contribuição na elaboração de políticas públicas (através de projetos de pesquisa), que tenham a cidadania e o cidadão como suas principais referências na



solução dos problemas, principalmente nas áreas da saúde, educação, agrária e meio ambiente.

Quanto ao exercício da Responsabilidade Social da IES, esse programa prioriza populações vulneráveis socialmente, atuando como já mencionado, com a oferta de capacitações aos professores da rede pública de ensino (municipal e estadual) de demais servidores públicos das áreas da saúde, agricultura e meio ambiente, bem como a população em geral que buscam formação rápida para os projetos de geração de renda, para a prevenção de doenças, a conservação do meio ambiente, a preservação do patrimônio artístico, cultural e ambiental e a inclusão social como melhoria de qualidade de vida.

Por fim, além das vertentes social, transformadora, de qualidade de vida e do desenvolvimento artístico e cultural o "Unoeste Transforma" se propõe a contribuir de forma crítica, colaborativa e dialógica (universidade e sociedade) com atividades práticas e/ou complementares que propiciem a inserção social da IES por meio da tríade ensino, pesquisa extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

PRESIDENTE PRUDENTE. Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária. **Regulamento Geral da Extensão**: normas que regulamentam a extensão universitária e sua estrutura administrativa. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA REFLEXIVA CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

IRENE RODRIGUES DANTAS¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente – SP.

RESUMO

Sabe-se que os modelos de formações continuadas ofertadas ao longo da carreira dos professores está longe de serem formações que contemplem o perfil do professor crítico reflexivo. Nessa perspectiva, o objetivo do estudo é uma reflexão a cerca da importância de fundamentos que agregam a prática pedagógica. Assim, este estudo de cunho bibliográfico está amparado em Contreras, Schon e Esteves, ao centrarem suas discussões no perfil do professor e em sua prática em sala de aula. Entende-se que para o professor chegar a esse patamar de conhecimento em relação à prática e ação em nível de professor crítico reflexivo, deve ter respaldo em formações continuadas que compreendam a estreita relação entre ensinar e como ensinar, de modo a perceber e se ver dentro da atuação docente, a fim de gerar mudanças em seus direcionamentos educacionais.

Palavras-chave: Educação. Professor Crítico-Reflexivo. Prática Pedagógica.

CONTINUING TEACHER EDUCATION: A CRITICAL REFLECTIVE PROPOSAL ON TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

It is known that the models of continuous training offered throughout the career of teachers are far from being training that contemplates the profile of the reflective critical teacher. In this perspective, the objective of the study is to reflect on the importance of fundamentals that add pedagogical practice. Thus, this bibliographic study is supported by Contreras, Schon and Esteves, by focusing their discussions on the profile of the teacher and their practice in the classroom. It is understood that for teachers to reach this level of knowledge in relation to practice and action at the level of reflective critical teacher, they must be supported by continuous training that understands the close relationship between teaching and how to teach, in order to perceive and see themselves within the teaching performance, in order to generate changes in their educational guidelines.

Keywords: Education. Reflective-critical Teacher. Teaching Practice.



INTRODUÇÃO

Partindo dos pressupostos em relação à formação continuada, nos deparamos com inúmeros conceitos, nos quais perpetuam algumas concepções errôneas, embasadas e contextualizadas em linhas que não subsidiam uma prática pedagógica e metodológica satisfatória e com aplicabilidade em sala de aula.

As formações continuadas ofertadas ao longo do processo educacional pouco se aproveitam nos espaços escolares, haja vista que necessitamos de uma formação voltada também para os professores, para que estes se vejam dentro de um processo educacional, e encontrem nas formações continuadas um algo a mais, não somente como um recurso de aplicabilidade em sua prática docente, mas também como meio para que esta formação implique em reflexões voltadas a si mesmo, para que estes educadores sintam-se confortáveis ao conduzir sua prática diária em sala de aula de forma clara buscando promover uma educação efetiva. Sabemos que muitas formações iniciais não garantem a formação adequada para o trabalho no espaço escolar.

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação: sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho (ESTEVEZ, 1987, p. 109).

A relação necessária entre teoria e prática atrelada à consciência crítica reflexiva engloba a ideia do diferencial em relação a uma nova práxis como caminho para a docência, enquanto ação transformadora.

Efetivamente, rejeitar a mobilidade da prática profissional por meio da aplicação de um conhecimento científico indiscutível a resolução de problemas, ao assinalar que há sempre um movimento de valores pelo qual se identificam algumas situações como problemáticas, ao reconhecer que ela se move sempre entre incertezas e dilemas, esta se aceitando que a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias (CONTRERAS, 2002, p. 133).

Se partirmos do pressuposto das inúmeras ofertas relacionadas à formação continuada, sejam elas: online, presencial, semipresencial, voltadas à prática educativa, voltadas as teorias educacionais com promessas mirabolantes de mudanças educacionais,



questiona-se: Por que mesmo diante de tantas ofertas de formação, alguns professores não se sentem confortáveis em sala de aula?

Todo esse *mal-estar docente* (ESTEVES, 1987) surge de múltiplos fatores relacionados:

Há diversos indicadores que referem um abaixamento da qualidade do ensino. O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível (ESTEVES, 1987, p. 27).

Esteves (1987) explicita a sua preocupação em relação à educação e aos caminhos traçados no atual sistema, no qual perpetuam ideias errôneas acerca da educação, e que geram o mal docente, a desmotivação e o depauperamento que oriunda das condições psicológicas, pedagógicas e sociais que deterioram os professores.

Para Libâneo (2004), a desvalorização e as condições de trabalho impactam na prática diária e na construção da identidade dos educadores.

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa estima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 77).

Assim, há que se garantir formações continuadas que contemplem o diálogo e que sejam permeadas por valores democráticos e solidários. Para o desenvolvimento do presente estudo pretende-se utilizar a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com base nos princípios defendidos pela fundamentação Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).

A ESCOLARIZAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

A partir do estudo de Nóvoa (1992), há dois fatores pertinentes que implicam na prática do professor, ele cita fatores de primeira ordem que relacionam as questões direcionadas ao professor em sala de aula, tais como as emoções e sentimentos. No que diz respeito aos fatores de segunda ordem, com inferência a fatores contextuais, as dificuldades em sala de aula são vistas como fonte de culpabilidade das funções do



professor.

Percebe-se uma discussão exacerbada entre teoria e prática, não há uma educação com significados quando não partimos de um pressuposto educacional com foco na aprendizagem do aluno, com distanciamento entre teoria e prática.

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p. 23).

Para Schon(1983), a referência ao profissional reflexivo, se dá na forma que esse profissional resolve as questões, dificuldades relacionadas ao contexto educacional, de forma clara, reflexiva, sobre a epistemologia da prática profissional, sugerindo no *conhecimento na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação*,

Nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Encontra-se a visão da escola como meio organizado para o desenvolvimento do aluno que visa à formação do conhecimento científico, superando o conhecimento cotidiano. Um ensino envolvente muda o aluno qualitativamente, provoca, instiga, leva o aluno a ver o fenômeno para além de sua aparência, desenvolve o pensamento teórico, diante disso a formação inicial e continuada de professores deve ter como princípio o estudo de uma teoria que sustente a prática pedagógica, visando à potencialização do desenvolvimento humano.

Em Freire (1996, p. 63) encontramos a base da reflexão de que a formação docente se configura a partir de um movimento contínuo de ação e reflexão, este, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica. O que exige a compreensão de que "[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática



exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo". Nessa perspectiva, em Moreira e Cunha (2008) encontramos aspectos que ressaltam que existem pontos de tensões e desafios que precisam ser enfrentados na formação inicial de professores e que podem contribuir para a construção da identidade e da formação docente.

Nóvoa (2007) admite a existência de elaboração de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, isso possibilita captar o sentido de uma profissão que está no cerne da identidade profissional docente. Nesse sentido a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva onde a identidade pessoal e profissional se entrelacem.

O professor crítico-reflexivo não tem um trabalho pautado em soluções prontas, ele faz indagações sobre sua prática, busca significados, estratégias e mudanças a partir das suas reflexões que permeiam o trabalho e além dele. Direciona sua prática atrelada à teoria e prática com a premissa de ressignificar uma docência dinâmica e primorosa.

É no contexto dessa complexidade de novas atribuições da escola, que os professores desenvolvem o seu trabalho e é a partir dessa perspectiva que eles são cobrados por toda uma sociedade. Ocorre também que, por muitas vezes, são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada e linear da situação educacional em nosso país (DI GIORGI; LEITE, 2004).

O sistema não pode somente culpar os professores, o insucesso escolar está além dos muros da escola, aparado por legislações, diretrizes arcaicas que não se adequam a realidade social e ao nosso aluno.

Santos (2000), em artigo sobre o modo como os docentes aprendem, amplia essa discussão – não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas que condições eles têm em sua escola para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas? O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações, são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras.

O que mais se encontra na literatura sobre a formação de professores, em particular, são temas que expressam constatações de que, geralmente, os professores



não têm tido formação adequada para dar conta dos desafios do processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível de escolaridade.

Delors (2001) já sinaliza que está preocupação contemporânea leva à esta discussão ao destacar que os indivíduos não mais aceitam apenas a transmissão do conhecimento, mas buscam construí-los de forma a relacionar e aplicar o aprendizado às situações vivenciadas, considerando que o processo de aprendizagem nunca está acabado e pode ser enriquecido com todas as experiências vividas.

Verifica-se que durante os últimos anos, muitos profissionais docentes têm optado pela qualificação e formação profissional, na tentativa de acompanhar o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, sobre a formação profissional.

Assegurado pela lei, os educadores têm caminhado na busca pela própria formação, fazendo cursos de pós-graduação, participando de palestras, entre outros, muitas vezes distantes da formação necessária. Enfrentar essas questões remete-nos a movimentos analíticos que nos permitem ampliar a compreensão da formação de professores. Um desses movimentos refere-se ao estudo e à investigação do modo como aprendem os professores e o modo como se formam.

Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidas, quais as necessidades de quem participa? Em que medida tais formações são traduzidos em ações concretas nas escolas?

De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada dos professores é de suma importância para alavancar a qualidade do ensino, em qualquer instituição escolar. Porém, há formações que não interligam teoria e prática.

Assim, o Estado, as instituições de ensino devem propor formações continuadas pautadas nas particularidades e desafios dos professores, com intuito de regar sua prática escolar para que esta seja uma prática florida de significados, onde o professor se sinta confortável dentro do processo educacional com direcionamentos seguros, para que não seja vítima do mal estar docente, que possa se sentir professor e reagir criticamente às adversidades decorrentes da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo educacional é importante o professor se perceber



dentro do processo escolar, quando discutimos sobre o papel do professor reflexivo vemos uma luta diária e desgastante, na qual o professor não se vê dentro do processo, se sente perdido diante de tantas novidades, documentos norteadores, currículos e propostas pedagógicas inseridas dentro do contexto escolar.

Se pararmos para refletir e pontuar, de fato as universidades formadoras estão inserindo professores ainda imaturos em relação à sala de aula, professores que não conhecem a realidade o cotidiano escolar. Temos alunos tecnológicos, inclusivos e com múltiplas maneiras de aprender onde o professor deve ter disposição e conhecimento para lidar com tantas diversidades dentro da sala de aula.

Nesse emaranhado percebe-se a importância de galgar novos caminhos e ofertar formações que contemplem essa necessidade imediata de mostrar o que é real. Estamos em um momento que não podemos mais fechar os olhos e somente apontar culpados. Afinal quem é culpado?

Assim, reiteramos por meio deste estudo a importância de formação continuada de qualidade que ampare o saber docente e promova a construção de um professor reflexivo crítico, que pondere sua prática em sala de aula, enriqueça seu desempenho profissional. Quando nos deparamos com um profissional reflexivo, percebemos a qualidade das aulas e a eficiência em relação ao desenrolar dos problemas cotidianos de uma sala de aula, fazendo dessa escola um lugar de diálogo e socialização

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5.ed., São Paulo: Cortez/Brasília, MEC; UNESCO, 2001.
- DI GIORGI, C. A. G. LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Séries Estudos**, Campo Grande, n. 30, p. 305-323, jul./dez, 2010.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto Editora: Porto, Portugal, 1999.



FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

IMBERNON, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a história de sua vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, A. F. T. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SINGER, P. **Poder, política e educação**. Conferência de abertura da XVIII Reunião da ANPEd. Caxambu. 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2004.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS, USANDO O M-LEARNING DE ACORDO COM A ABORDAGEM CCS

ANA CRISTINA CARDOSO COIMBRA¹
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN^{1,2}
KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR²

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente/SP. E-mail: anacriscoimbra@gmail.com.

²Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP - Presidente Prudente/SP.

RESUMO

Este relato de experiência é um recorte de uma pesquisa qualitativa com intervenção que se encontra em andamento na área da Educação, tratando do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Formação Inicial de Professores, visando a inclusão de alunos surdos em sala de aula, com enfoque nas Políticas Públicas que atendem estas áreas do conhecimento. O objetivo é identificar como os alunos da disciplina de Libras do segundo ano de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo, utilizam a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) como estratégia no desenvolvimento de projetos para a construção de conhecimento. Para a realização dessa etapa da pesquisa foram utilizados os fóruns de um ambiente AVA, debates em sala e a disponibilização e acompanhamento no desenvolvimento de um Projeto de uma Escola Inclusiva. A análise inicial revela que a formação instrucionista destes alunos ao longo de toda a sua vida escolar dificulta a adoção e a utilização de novas abordagens, como aquelas em que eles são responsáveis pela construção de seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. M-learning. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Libras. Formação Inicial.

INITIAL TEACHER TRAINING FOR BRAZILIAN SIGN LANGUAGE COURSE USING M-LEARNING ACCORDING TO CCS APPROACH

ABSTRACT

This experience report is a clipping of a qualitative research with intervention that is underway in the area of Education, dealing with the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in Initial Teacher Education, aiming at the inclusion of deaf students in the classroom. focusing on the Public Policies that address these areas of knowledge. The objective is to identify how the students of the second year Libras discipline of a Pedagogy course at a Public University of the State of São Paulo, use the Constructionist, Contextualized and Significant (CCS) approach as a strategy in the development of projects for the construction of knowledge. To carry out this stage of the research were used the forums of an AVA environment, classroom discussions and the availability of the project statement and its monitoring in the development of an Inclusive School Project. The initial analysis reveals that the instructional education of these students throughout their school life makes it difficult



to adopt and use new approaches, such as those in which they are responsible for building their own knowledge.

Keywords: Inclusive Education. M-learning. Constructionist, Contextualized and Meaningful Approach (CCS). Brazilian Sign Language. Initial Training.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de uma educação inclusiva, o plano normativo da política educacional formada por leis, decretos e resoluções, definiram o caminho para a formação inicial de professores para Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE): A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e da educação especial (BRASIL, 1996); A Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições formadoras de professores devem prover soluções educacionais para que esses profissionais em formação possam entender sobre as particularidades de cada aluno com deficiência (BRASIL, 2002); A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como uma língua oficial e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo de formação de professores e de fonoaudiólogos (BRASIL, 2002a).

Maria Teresa Eglér Mantoan, entrevistada por Alves e Araújo (2017), afirma que a política educacional do país é forte o suficiente para garantir o direito de todos ao ensino, pois a igualdade de todos ao direito à educação está garantido pela Constituição Federal de 1988.

Como vimos, a educação com foco maior nesse relato para a educação inclusiva é bem amparada no âmbito das políticas públicas, que serão estudadas e analisadas no decorrer da pesquisa. Contudo, a relação entre a tríade educacional – Governo nas esferas Federal, Estadual e Municipal; Universidades; e, Escola – ainda é um pouco desigual. Entre outros problemas, as universidades não estão formando professores suficientemente capazes de utilizar abordagens que possam incluir os EPAEE em salas regulares, nem a utilizar as TDIC como um recurso para favorecer a inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Em seu livro Schlünzen e Santos (2016, p. 19) discorrem sobre esse tema quando afirmam que, “essas instituições formadoras não estão preocupadas com a preparação dos futuros professores para lidarem com as diferenças no trabalho pedagógico”.



Uma das saídas para a mudança desse fazer pedagógico para aquele no qual o professor tenha condições de incluir todos os alunos em sua sala, sendo ele ouvinte ou surdo, vem a partir dos programas de formação inicial, onde esses aspirantes a docentes poderão ter contato com as mais diversas abordagens e metodologias para criar um ambiente inclusivo, onde seus alunos são levados a aprender de acordo com suas habilidades.

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), validada por Schlünzen (2015), vem proporcionar o desenvolvimento do pensar e agir do fazer pedagógico de cada professor, trabalhando como utilizar as TDIC e a como a mudança na formação de professores pode melhorar o contexto e vivência dos estudantes.

O objetivo deste estudo é relatar as primeiras atividades de intervenção realizada na pesquisa de mestrado e as primeiras impressões quanto a mudança no fazer pedagógico dos estudantes que agora serão atuantes para a construção de seu próprio conhecimento, por meio do desenvolvimento de um projeto integrador de conteúdo onde desenvolverão um projeto pensando em uma escola inclusiva. Para esse relato de experiência serão descritos os quatro primeiros encontros e as primeiras impressões da pesquisadora e do professor responsável pela disciplina quanto ao público da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa já aprovada pelo Comitê de Ética sob o número: 12983319.7.0000.5515, é realizada durante as aulas da disciplina de Libras, com aproximadamente 60 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública estadual durante o segundo semestre do ano de 2019, iniciada em agosto de 2019. A disciplina tem a duração de 75 horas/aula e é ministrada às sextas-feiras no período vespertino e noturno e dividida em dois eixos: Uso da Tecnologia para o processo ensino e aprendizagem; e, Libras.

A investigação é uma pesquisa qualitativa com intervenção. As aulas iniciaram-se em 09 de agosto de 2019 com o início do semestre letivo e a disciplina de Libras tem um encontro presencial uma vez por semana, com quatro horas/aulas semanais. Em posse desses dados foi elaborado um cronograma com dezoito encontros para a execução do estudo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina iniciou com a apresentação do conteúdo programático pelo docente, da pesquisadora e dos discentes, uma explicação sucinta sobre a pesquisa, a distribuição do Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) para a pesquisa e o preenchimento do questionário de levantamento de dados iniciais, para se ter um diagnóstico do perfil dos discentes de cada turma em termos do uso das TDIC no processo educacional. Uma boa parte dos alunos foram receptivos quanto a proposta da disciplina, assinando o termo de consentimento e no preenchimento do questionário. Quando comunicados que a aula seria em laboratório, os discentes ficaram animados, pois segundo eles “Em dois anos de cursos nunca usamos outra sala sem ser a sala de aula comum”. Em contraponto a aceitação e colaboração da pesquisa, um grupo de 10 alunos representantes discentes no Diretório Acadêmico (DA), não aceitaram participar da pesquisa, criando uma certa resistência entre os demais colegas de turmas.

O objetivo dessa aula foi o de conhecer os alunos, apresentar o conteúdo e a pesquisa, iniciando com o preenchimento do TCLE e o questionário inicial de levantamento de dados onde cada aluno contaria um pouco sobre a sua vivência. A resolução CNE/CP 1/2002 no parágrafo 3º do art. 6ª indica que para se definir as competências para se tornar um professor, deverá além da formação específica, propiciar a inserção do contexto vivido pelos alunos (BRASIL, 2002). Schlünzen e Santos (2016) também indicam que a experiência de vida compõe parte da aprendizagem de cada aluno.

Na segunda aula, no dia 16 de agosto, os discentes tiveram acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde estão disponibilizados todo o material para a disciplina. Os discentes realizaram a ambientação no sistema, o preenchimento de dados pessoais do perfil e responderam ao fórum inicial da disciplina. Nesta aula o docente e a pesquisadora disponibilizaram o enunciado do projeto integrador de conteúdo de acordo com a Figura 14 – Enunciado do Projeto Integrador de Conteúdo



Figura 14 – Enunciado do Projeto Integrador de Conteúdo

Projeto integrador de conteúdo

Objetivo do projeto: Montar um projeto de uma escola inclusiva para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Local: A escolha do grupo, de acordo com o contexto vivido pelos integrantes.

Formato: Deverá ser desenvolvido em grupo de até 4 (quatro) integrantes. A cada novo encontro um conteúdo será tratado em sala de aula e o grupo irá então contextualizar o conteúdo para a realidade da escola que é objeto do projeto.

Avaliação: O projeto será dividido em 4 etapas sendo que ao término de cada delas, o documento com o projeto deverá ser enviado via moodle para a avaliação. Ao final da disciplina será realizado um seminário onde cada grupo irá apresentar o projeto desenvolvido para a classe e para professores convidados.

Fonte: Os autores

Os grupos foram formados de acordo com a afinidade desenvolvida durante o decorrer do curso de Pedagogia. O projeto está sendo desenvolvido de acordo com o contexto vivido por cada grupo, por esse motivo não foi criado nenhum cenário para o desenvolvimento da escola inclusiva, apenas foi pedido para que os projetos tivessem inicialmente tópicos como: Nome do Projeto, Local, Descrição do Contexto, Apresentação e Justificativa, para que tanto os membros do grupo, quanto o professor e a pesquisadora pudessem visualizar e entender o contexto em que o projeto que será realizado.

Na sequência os alunos tiveram acesso à ferramenta de texto compartilhada na internet Google Docs e Office 365 da Microsoft para o desenvolvimento do projeto. Essas ferramentas permitem que todos os discentes envolvidos nos seus respectivos grupos alterem o documento onde o projeto está sendo digitalizado, permitindo assim uma maior interação e colaboração entre os membros do grupo.

A atividade proposta nesta aula teve como objetivo disponibilizar o enunciado do projeto para que os alunos tivessem o primeiro contato com o trabalho que seria desenvolvido ao longo da disciplina. Desta forma, os discentes puderam se reunir em grupo e começaram a reflexão e a discussão sobre que tipo de escola inclusiva eles gostariam de desenvolver. Utilizar o trabalho com projetos em grupo apresenta benefícios como a capacidade de discussão entre os pares de um determinado assunto, onde os mesmos passaram a trabalhar em equipe na busca de informações para resolver um determinado problema (SCHULÜNZEN, 2015). Quanto as políticas



educacionais, os art. 11 e 12 da resolução CNE/CP 2/2015 discorrem sobre como o professor deve ser formado, ou seja, o aluno deve desenvolver e utilizar conhecimentos multidisciplinares e interdisciplinares para as suas práticas educativas, tudo mediado por atividades práticas articuladas com o sistema de ensino (BRASIL, 2015).

Na terceira aula do dia 23 de agosto os alunos começaram o desenvolvimento do projeto, discutiram em sala de aula sobre os fundamentos históricos e pedagógicos da educação inclusiva, realizaram pesquisas sobre as leis, decretos e resoluções que embasam a política educacional brasileira. Na sequência da aula, os discentes realizaram busca utilizando o buscador Google Acadêmico para encontrar material apropriado para o desenvolvimento do projeto como: legislação, pareceres, resoluções, materiais pedagógicos inclusão. Eles também foram instigados a discutir sobre tópicos relacionados ao contexto da escola em desenvolvimento, onde estaria localizada, qual o público atendido e justificativa para a escolha daquela determinada escola.

O contexto dessas atividades foram desenvolvidos para que os alunos pudessem iniciar o projeto de um forma construcionista, ou seja, que eles começassem a colocar a "mão na massa", buscando informações sobre referências de infraestrutura de uma escola sem e com adaptações para receber um aluno com deficiência e legislações pertinentes a esses tópicos. Para a abordagem CCS, segundo Schlünzen e Santos (2016, p.50), "o aluno dever ser ativo, participativo, criativo e independente", ele deve também transformar todas essas informações em conhecimento significativo para a sua vida e a sua carreira profissional (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016). O futuro profissional da educação de acordo com a resolução CNE/CP 2/2015, assegura também que o programa de formação inicial deve formar profissionais capazes de utilizar de ações pedagógicas diversas para o desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade e a inovação no modo de ensinar e de aprender (BRASIL, 2015).

Na quarta aula realizada em 30 de agosto os discentes continuaram o desenvolvimento do projeto, a atividade tinha como objetivo que os grupos fechassem a ideia do contexto geral da escola inclusiva para a sua criação por meio trabalho integrador. Alguns grupos tiveram dificuldades em colocar os tópicos iniciais no papel, pois não foi dado "uma receita de bolo" para que fosse seguida por eles. Além disso,



observamos que eles não conseguiram contextualizar o cenário para a montagem da escola inclusiva, utilizando o seu próprio conhecimento adquirido ao longo de suas vivências e das disciplinas que trabalharam o tema anteriormente, necessitando de uma ajuda do docente para nortear exemplos de autores e de legislações que tratam da educação inclusiva.

A intervenção realizada pelo professor junto aos grupos de acordo com a abordagem CCS auxilia na orientação da descoberta de novos caminhos para o professor, auxiliando assim na resolução das dúvidas do grupo (SCHULÜNZEN, 2015). Esse auxílio aos estudantes também é definido na resolução CNE/CP 2/2015, quando discursa no seu art. 8º sobre como o egresso de um curso superior de formação inicial deve compreender seu papel como professor dos alunos da educação básica, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem de forma contextualizada (BRASIL, 2015).

Identificamos até o momento que uma formação inicial de professores utilizando abordagens diferentes das habitais, causa estranheza e um certo desconforto nos estudantes, pois eles são levados a sair da sua zona de conforto. Ao trazer o mundo profissional para dentro da sala de aula, o aluno é levado a se questionar se as suas práticas pedagógicas estão de acordo com os pressupostos de uma educação inclusiva. Diante desses fatos, é possível perceber que a formação inicial de professores para o atendimento de alunos surdos, por exemplo, ainda está avançando em passos lentos. Sendo assim, a pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida em andamento é relevante já que procurará mostrar fatos e dados sobre como uma formação inicial de professores, utilizando uma abordagem CCS e com o emprego do celular ou o m-learning como ferramenta, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos e na inclusão desses em um ambiente escolar regular.

Identificamos também que as políticas educacionais apenas definem o que o professor recém-formado deve realizar junto aos seus alunos, mas não como, ou seja, essas políticas não dizem qual metodologia ou abordagem é melhor para um caso ou outro na formação inicial de professores. Essa tarefa de como formar os professores fica sob responsabilidades das universidades que muitas vezes continuam a ensinar seus professores no modo instrucionista.



A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa vem para auxiliar nessa mudança, pois ela traz junto aos seus preceitos, a articulação de conceitos com o currículo, inserindo-os em um contexto e atribuindo um significado.

Como resultados iniciais das primeiras intervenções realizadas durante a disciplina podemos perceber a dificuldade na mudança do paradigma de aprendizagem dos estudantes com a adoção de uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa que apresenta um modo diferente de se aprender, onde o aluno é levado a ser o protagonista na construção do seu próprio conhecimento, mediante a utilização de ferramentas de TDIC, como o celular, por exemplo.

O processo de formação inicial não é gerado somente com a criação de leis, decretos e resoluções. As universidades são responsáveis por como formar esses professores para uma educação inclusiva, onde as habilidades de todos os estudantes devem ser respeitadas. Procurando responder a esta questão que a presente pesquisa pretende apresentar subsídios para mostrar alternativas de "como fazer", em uma perspectiva de construção do conhecimento do futuro professor por meio do desenvolvimento de projetos, com os quais poderão aplicar as informações, experiências e vivências que tiveram durante toda a sua formação e na sua vida cotidiana.

Como conclusão do relato de experiência podemos perceber que a mudança no processo de formação inicial de professores para uma educação inclusiva ainda está distante do desejável, uma vez que em uma turma do segundo ano de Pedagogia os estudantes ainda ficam vinculados a uma aula expositiva, e de certa forma perdidos quando são levados a utilizarem abordagens novas, que os tiram da zona de conforto.

Diante dos resultados alcançados até o momento, é importante que o processo de formação inicial conduza o aluno a conhecer novas abordagens e metodologias para tornarem-se professores mais próximos das expectativas estabelecidas pelas políticas e pelas demandas de novos ambientes de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposta final o estudo pretende descrever como o uso das TDIC, em especial o celular (*m-learning*), foi usado para melhorar o processo formativo inicial do professor, com vistas a atender as políticas relacionadas ao uso destas tecnologias e da



educação inclusiva, no contexto de uma disciplina de Libras. Esta análise da formação visa atender as políticas relacionadas as áreas do uso das TDIC, na formação inicial na perspectiva da inclusão, e por meio da abordagem CCS.

Ao concluirmos este texto, que é um pequeno relato da experiência em execução, temos a intenção de ao finalizá-lo termos parâmetros de como utilizar a abordagem CCS e o *m-learning* na formação inicial de um professor, em uma perspectiva inclusiva, e que seja capaz de utilizar as TDIC em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de seus discentes, na construção de ambientes educacionais nos quais o trabalho docente esteja articulado com as expectativas dos estudantes, da gestão escolar e da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.J.L. ARAÚJO, T.N. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação Artes e Inclusão**. v. 13, n. 2. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9910/pdf>. Acesso em 29 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 29 set. 2019.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**. 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 04 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 29 set. 2019.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: Formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 193. Tese de livre docência. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Programa



de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT).
Presidente Prudente/SP.

SCHULÜNZEN, E. T. M. SANTOS, D. A. N. **Práticas Pedagógicas do Professor:**
abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação
inclusiva. 1ª ed. Curitiba. Appris, 2016.



GOOGLE SALA DE AULA E O ENSINO JURÍDICO UMA ABORDAGEM COLABORATIVA E CONSTRUCIONISTA

JOSE EDUARDO LIMA LOURENCINI¹
MONICA FÜRKOTTER²

¹Centro Universitário de Adamantina, Curso de Direito, Adamantina, SP, e-mail: du_lourencini@yahoo.com.br

²Universidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, SP

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são uma realidade no dia-a-dia. Isso nos motivou a estruturar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) empregando o *Google Sala de Aula*, na perspectiva da aprendizagem colaborativa e construcionista. Este texto apresenta um relato da experiência de uso desse AVA na disciplina Direito Civil – Obrigações II de um Curso de Direito. O AVA foi estruturado visando uma aprendizagem ativa dos alunos, contrapondo-se a usual transmissão de conteúdos. Os resultados indicam que o aplicativo auxiliou no processo de ensino e aprendizagem, apesar de problemas enfrentados com conectividade, limitando o uso dos celulares, e mesmo na utilização da tecnologia pelos alunos em situações diferentes daquelas em que eles usualmente a utilizam, bem como no planejamento das atividades e na interação entre alunos. Concluímos que há ganhos no processo de ensino e aprendizagem caso sejam propostas atividades em que os alunos vivenciem a espiral da aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Direito. Ambiente Virtual de Aprendizagem. *Google Sala de Aula*. Construcionismo.

GOOGLE CLASSROOM AND LEGAL EDUCATION: A COLLABORATIVE AND CONSTRUCTIONAL APPROACH

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (DICT) are a reality in everyday life. This motivated us to structure a Virtual Learning Environment (VLE) employing Google Classroom from the perspective of collaborative and constructionist learning. This text presents an account of the experience of using this VLE in the discipline Civil Law - Obligations II of a Law Course. The VLE was structured aiming at an active learning of the students, in contrast to the usual content transmission. The results indicate that the application helped in the teaching and learning process, despite problems faced with connectivity, limiting the use of mobile phones, and even in the use of technology by students in situations different from those in which they usually use it, as well as in the planning. activities and student interaction. We conclude that there are gains in the teaching and learning process if activities are proposed in which students experience the learning spiral.



Keywords: Digital Information and Communication Technologies. Law. Virtual Learning Environment. Google Classroom. Constructionism.

INTRODUÇÃO

A interação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma realidade cada vez mais presente em nosso dia-a-dia, principalmente a telefonia móvel, configurando-se, verdadeiramente, como um fato irreversível. Entre os mais jovens, contudo, este fenômeno é ainda mais intenso. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no quarto trimestre do ano de 2016,

Da população de 10 anos ou mais, 77,1% tinham celular para uso pessoal. O indicador variou de 65,1% (Norte) a 84,6% (Centro-Oeste). A proporção de homens que tinham celular para uso pessoal (75,9%) foi menor que a das mulheres (78,2%). Essa diferença foi notada nas Regiões Norte (62,3% contra 67,8%), Nordeste (65,5% contra 71,6%) e Centro-Oeste (83,6% contra 85,6%), mas quase imperceptível nas demais. Entre os usuários de celular, 78,9% acessavam a Internet por meio do aparelho. (BRASIL, 2016)

Evidentemente que este cenário acaba por trazer mudanças importantes em todos os setores da sociedade levando a “novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de apensar e, em suma, de viver” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Por sua vez, recebemos hoje nos bancos escolares indivíduos que são nativos digitais (PALFREY; GSSER, 2011), ou seja, indivíduos nascidos após os anos 1980, extremamente habituados e habilitados com o uso das TDIC, que transitam entre a navegação na *internet*, o uso de redes sociais, aplicativos e jogos com extrema facilidade. Tais alunos representam a maioria, inclusive, dos matriculados no Ensino Superior no Brasil, conforme Sinopse Estatística do Ensino Superior, produzida no ano de 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Naquele ano, encontravam-se matriculados em cursos superiores, no Brasil, 8.048.701 alunos, dos quais 6.696.210 tinham entre 17 e 34 anos, ou seja, 83,2% do total de alunos matriculados eram nativos digitais.

As profundas transformações em nossos alunos e na forma com que verdadeiramente interagem com seus pares e com o mundo demandam repensar o



processo de ensino e aprendizagem e os papéis desempenhados por professores e alunos. Não se pode conceber tal processo nos moldes da pedagogia tradicional, na qual o ato de ensinar é entendido tão somente como “o repasse das ideias do professor para a cabeça do aluno; os alunos devem compreender o que o professor transmite, mas apenas com a finalidade de reproduzir a matéria transmitida” (LIBÂNEO, 1994 p. 61).

Entretanto, a usual e consagrada (porém tão pouco eficaz) transmissão de conteúdos é extremamente natural no ensino superior jurídico (MELLO, 2007). Tal panorama é reforçado pois, de acordo com Ribeiro Júnior (2001), o corpo docente dos cursos de Direito é formado por profissionais que, em sua maioria, não tem qualquer tipo de formação pedagógica, 90% de juristas e tão somente 10% possuem a referida formação. Segundo o autor, para estes profissionais, somente conhecer o conteúdo que lecionam em sala de aula é o suficiente para ser um bom professor, sendo a formação docente deste profissional algo relegado a um segundo plano. O que observamos no dia-a-dia é que, passados quase vinte anos, essa ainda é a realidade na instituição em que atuamos e em diversos cursos jurídicos do Brasil, nos quais o corpo docente ainda é formado por profissionais que não tem qualquer tipo de formação didático-pedagógica (OLIVEIRA, 2016).

Asseveram Coll e Monereo (2010) que são necessárias mudanças irreversíveis no papel que os alunos e os professores adotam em face da intermediação exercida pelas TDIC. O professor como um verdadeiro guardião do conhecimento e protagonista central do processo de ensino e aprendizagem entra em crise em um mundo verdadeiramente conectado, se tornando, ao longo dos anos, um gerenciador de informações, um orientador, bem como mediador de debates e discussões. Isso eleva o aluno a protagonista central, demandando uma postura ativa em relação ao processo e não simplesmente de reprodutor do conhecimento.

Para tanto, é fundamental o uso que se faz das TDIC. De acordo com Gomes (2002), a simples utilização de TDIC pelo professor não garante mudanças no processo de ensinar e aprender, é necessário repensar os paradigmas educacionais, garantindo aos alunos a possibilidade de exercerem papéis efetivamente críticos, criativos e construtores do seu aprendizado.



Nesse sentido, a utilização do aplicativo *Google Sala de Aula* pode contribuir com este processo, visto se tratar de um aplicativo de acesso livre, bastando apenas que professor e alunos tenham uma conta válida na plataforma *Google*, como, por exemplo, um gmail, podendo ser acessado de um computador ou mesmo de dispositivos móveis, como celulares ou tablets, apresentando funcionalidades similares para usuários dos sistemas *Android* ou *iOS*.

Além da facilidade no acesso ao meio tecnológico, ele disponibiliza ao professor diversas funcionalidades, tais como o envio de vídeos, imagens, questões dissertativas e objetivas - que podem ser resolvidas durante as aulas ou não, possibilitando a socialização das respostas entre os alunos - ou mesmo a construção de textos colaborativos. Também é um espaço onde se pode fomentar debates sobre os mais diversos temas relacionados ao conteúdo programático, por intermédio de murais, sempre mediados pelo professor. Poderá, ainda, utilizar o referido AVA como um repositório de conteúdos abordados em aula. Em razão de tais características, de acordo com Onrubia, Colomina e Engel (2010), trata-se de um AVA que possibilita uma comunicação síncrona e assíncrona entre seus participantes.

Isso posto, este relato de experiência tem por objetivo descrever e analisar a utilização do referido AVA em uma turma do segundo ano do curso de Direito de um Centro Universitário de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, na disciplina de Direito Civil – Obrigações – II, a partir do segundo semestre do ano de 2019.

METODOLOGIA

Após a realização de curso de capacitação em ferramentas do *Google*, ofertado pela Instituição de Ensino Superior ao final do primeiro semestre do corrente ano, em que tivemos contato com a ferramenta *Google Sala de Aula*, traçamos um planejamento pedagógico durante o recesso de aulas ocorrido entre parte dos meses de junho e julho para criar o AVA, implementá-lo e comunicar os alunos.

O AVA tem sido utilizado com os 43 alunos matriculados na disciplina de Direito Civil – obrigações – II, 24 são mulheres e 19 são homens e 62,79% dos alunos possuem entre 18 e 20 anos (nascidos nos anos 1999 e 2000).



O ambiente foi organizado em tópicos, divididos da seguinte forma: a) Materiais de apoio (slides, artigos científicos, material de apoio elaborado pelo professor); b) Questões dos últimos Exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); c) Jurisprudência, ou seja, decisões judiciais proferidas pelos mais variados tribunais superiores sobre casos tratados em sala de aula e atuais; d) Divisão do conteúdo programático em vários tópicos, cada um sendo abordado por um tipo de atividade (questões objetivas, questões dissertativas simples, com respostas particulares, questões dissertativas com respostas públicas e respostas construídas de maneira colaborativa, bem como a construção de textos de forma colaborativa). Tais atividades tinham como objetivo fundamental introduzir o aluno na análise dos temas propostos, por meio de perguntas-conceito ou mesmo situações-problema, ressaltando aspectos importantes para o seu desenvolvimento acadêmico e sua futura prática profissional. Desta maneira, o *Google Sala de Aula* não se configurou tão somente como um mero repositório de conteúdos, mas, também, como um meio que permitiu a interação entre os alunos, proporcionando a aprendizagem colaborativa.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos os conteúdos abordados bem como as atividades propostas e a natureza das mesmas.

QUADRO 1. Conteúdos abordados no *Google Sala de Aula* durante o 1.º bimestre do 2.º semestre de 2019

Conteúdo Abordado	Atividade Proposta	Natureza da Atividade
Objeto do pagamento.	"Bora aprender sobre pagamento?"	Análise de afirmativas (verdadeiras ou falsas) e uma questão dissertativa.
Pagamento em consignação.	"Explique as hipóteses em que se dá a utilização da Consignação em Pagamento".	Pergunta com respostas públicas, disponíveis a todos os alunos.
Imputação ao pagamento.	"O que é imputação ao pagamento? Indiquem o conceito, requisitos e espécies".	Construção de texto colaborativo, no formato <i>wiki</i> .
Dação em pagamento.	"O que é a dação em pagamento e em que hipóteses poderá ser utilizada?"	Pergunta com respostas públicas, disponíveis a todos os alunos.
Pagamento com Sub-Rogação e Cessão de Crédito.	"Pagamento com Sub-Rogação e Cessão de Crédito".	Análise de afirmativas (verdadeiras ou falsas).



Novação.	"Novação"	Construção de texto colaborativo, no formato <i>wiki</i> .
Compensação.	"Compensação"	Análise de afirmativas (verdadeiras ou falsas).
Confusão.	"Quando se opera a confusão e quais suas espécies?"	Pergunta com respostas públicas, disponíveis à todos os alunos.
Remissão de Dívidas.	"Em que se configura e quais são as espécies de remissão de dívidas?"	Pergunta com respostas públicas, disponíveis à todos os alunos.

Fonte: elaboração própria

Criado o ambiente no *Google Sala de Aula*, orientamos os alunos sobre os procedimentos que deveriam ser adotados para que iniciassem seus passos junto ao AVA, inclusive utilizando um tutorial, encaminhado via *Whatsapp*, e in loco, no início do segundo semestre letivo. Tais procedimentos consistiam basicamente em realizar o download do aplicativo *Google Sala de Aula* nos celulares e disponibilizar uma conta de e-mail no gmail, de modo a ter acesso às funcionalidades do mesmo, após fornecermos uma senha de acesso à sala de aula virtual.

Na criação do AVA buscamos propiciar ao aluno uma aprendizagem mais ativa, desvencilhando-se da transmissão de conteúdos. Para tanto, planejamos questões com o intuito que fossem respondidas pelos alunos previamente à aula presencial, abarcando todo o conteúdo proposto para cada uma dessas aulas.

Cabe ressaltar que, muito embora a atividade não tenha sido submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), teve total aprovação da Coordenação do Curso de Direito do referido Centro Universitário e concordância livre e esclarecida dos alunos matriculados na disciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Decorridas duas semanas do início das aulas, avaliando o andamento do processo de ensino e aprendizagem, constatamos que os alunos não realizavam previamente às aulas, as atividades propostas no *Google Sala de Aula*. Em razão disso, passamos a nos valer do AVA presencialmente, no início das aulas, orientando os alunos quanto as atividades que deveriam ser desenvolvidas, seguindo a ordem



estabelecida e o conteúdo previsto no Quadro 1. Estes momentos se desenvolviam em grupos, para que os alunos dialogassem, lançando as respostas no AVA, tendo contato com respostas compartilhadas e construindo textos colaborativamente.

Nessas etapas nosso papel era de mediador, atuando em dúvidas específicas com questionamentos que provocassem a reflexão, estimulando o processo de busca pela autonomia discente para que os alunos adquirissem certo grau de apropriação e domínio frente aos conteúdos, sobretudo em razão da natureza das atividades propostas.

Encerradas as atividades, realizávamos uma aula expositiva dialogada, sobre a temática trabalhada pelos alunos, integrante do conteúdo programático proposto, discutindo e sanando eventuais dúvidas. Após isso, um novo conteúdo era abordado e este ciclo se repetia.

Em razão de se tratar de uma iniciativa que foi implementada há poucos meses em nosso dia-a-dia docente, os alunos foram submetidos a apenas um ciclo de provas regulares (bimestrais) e, ao nosso entender, tiveram um rendimento satisfatório. Podemos destacar em vários alunos uma melhoria em habilidades específicas, como o racínio jurídico de subsunção, ou seja, da previsão legal abstrata ao caso concreto e também na escrita. Contudo, não são dados apurados com o rigor científico, sujeitos a inúmeras variáveis, mas obtidos a partir do acompanhamento destes alunos no transcorrer do ano letivo.

Utilizando o *Google Sala da Aula*, procuramos desenvolver uma verdadeira aprendizagem colaborativa, trazendo ao aluno a faculdade de agir, pensar e sentir, “como instrumentos mediadores da atividade conjunta desenvolvida por professores e alunos durante a realização das tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem” ou como “instrumentos configuradores de ambientes ou espaços de trabalho e de aprendizagem” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 85), ou ainda, para “configurar ambientes ou espaços de trabalho colaborativo on- line” (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 85).

Os ambientes virtuais de aprendizagem pressupõem práticas pedagógicas, recursos e organização adequados, para que indivíduos, coletivamente, aprendam ou tentem aprender juntos. Assim, se desenvolve um processo consciente por parte dos alunos acerca das possibilidades de aprender por meio da colaboração (KNAUL;



RAMOS, 2016), pois “uma solução comum exige comunicar ao outro o seu próprio procedimento, eventualmente situá-lo em relação ao do parceiro, ou até mesmo argumentar contra o projeto de seu parceiro.” (LABORDE, 1996, p. 42)

Na aprendizagem colaborativa, o trabalho é dividido em tarefas, sendo que cada integrante do grupo fica responsável por sua realização, ora de maneira coletiva, ora de maneira individual, sempre tendo como escopo fundamental o aprender por meio de práticas colaborativas (KNAUL; RAMOS, 2016).

Além da perspectiva colaborativa, sobretudo a partir da resolução de situações-problema, a utilização do AVA também propiciou que alguns conteúdos jurídicos fossem trabalhados através de uma ótica construcionista, que se refere:

[...] a produção de conhecimento que se realiza quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. [...] o aprendiz constrói um produto, ou seja, a construção do conhecimento é baseada no fazer, no "colocar a mão na massa". Segundo o fato de o aprendiz estar construindo algo significativo, do seu interesse e para o qual ele está bastante motivado. (VALENTE, 2005, p. 55-56)

Um exemplo disso é a atividade descrita no item IMPUTAÇÃO AO PAGAMENTO, onde propusemos aos alunos a construção de um texto colaborativo, com o objetivo de responder a seguinte questão: “O que é imputação ao pagamento?” No texto, deveriam indicar o conceito, requisitos e espécies.

A elaboração de um texto colaborativo, por um grupo de alunos, utilizando um AVA valendo-se do aplicativo *Google Sala de Aula*, propicia a mobilização de saberes que, articulados pelo fazer, com a mediação do professor e dos colegas, proporciona a construção de conhecimentos de todos os envolvidos. Tal processo guarda semelhanças com a espiral de aprendizagem descrita por Valente (2005), que envolve o ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – nova descrição. A cada ciclo vivenciado, os alunos e o professor mediador ampliam seus conhecimentos, gerando uma espiral crescente de conhecimentos.

De início, o aluno analisa o problema proposto, qual seja, a elaboração do texto. Sua elaboração e envio no AVA correspondem as fases de **descrição** e **execução**. Na sequência, cabe **refletir** sobre o que foi produzido e o **depurar**. A partir do momento que outro aluno participa da construção do texto, ele também refaz estas



etapas e, o que mobiliza conhecimentos que o aluno já possui, potencializa a troca com os outros e com o moderador e motiva para a busca de novos conhecimentos.

A Figura 1 mostra a produção de um texto colaborativo no *Google Sala de Aula*.

Figura 1. Produção de texto colaborativo no *Google Sala de Aula*



Fonte: Elaboração própria

Cabe destacar que as interações ocorrem tal qual uma espiral, ou seja, o processo de descrição – execução – reflexão e depuração amplia os saberes, assemelhando-se a uma espiral que se constrói no processo, não se trata de um ciclo, que seria limitado (VALENTE, 1999).

Contudo, este ciclo não ocorre de maneira natural. A interação entre os alunos na elaboração do texto deve ser mediada por um profissional que seja capaz de lhes auxiliar na adequação entre os conteúdos jurídicos e as respostas escolhidas, ou seja, o professor, atuando, neste caso, como um verdadeiro mediador.

Como pode ser visto na Figura 1, os alunos adicionam suas contribuições, sempre com receio de alterar aquilo que já fora produzido anteriormente pelo colega. Nesse sentido, nossa mediação foi importante, buscando encorajá-los a vivenciar todas as etapas da espiral de aprendizagem.



Muito embora esta tenha sido nossa intenção ao criarmos o ambiente virtual de aprendizagem, enfrentamos inúmeras dificuldades que, certamente, dificultaram o pleno desenvolvimento da espiral.

Primeiramente, o maior desafio que enfrentamos para a utilização do aplicativo em sala de aula está ligado à questão da conectividade, em face da instabilidade da rede de *internet* wi-fi fornecida pelo Centro Universitário no campus em que lecionamos.

Uma outra questão está ligada a resistência que alguns alunos apresentam em utilizar o aplicativo, alegando que ainda não o instalaram em seus celulares, ou que não possuem espaço disponível em memória em tais aparelhos. Outros, para nossa surpresa, demonstraram bastante dificuldade em lidar com esta "nova" tecnologia, pedindo, em diversos momentos, para realizar as atividades de modo "tradicional", ou seja, no caderno. Alguns disseram não gostar de socializar suas respostas com os demais colegas e, assim, buscaram alternativas no aplicativo para responder a atividade em modo "particular".

Enfrentamos ainda eventuais dificuldades relacionadas a utilização do aplicativo dada a variedade de modelos de celulares e algumas incompatibilidades existentes entre os sistemas operacionais *iOS* e *Android*, sendo que, em regra, o último tem desempenho mais satisfatório. Foram dificuldades pontuais e que tranquilamente solucionamos através do empirismo, ou seja, do "aprender fazendo", encontrando soluções em conjunto com os alunos.

Por fim destacamos que cometemos algumas falhas no planejamento da atividade, como, por exemplo, não ter realizado uma análise prévia das condições de conectividade do local onde seria utilizado o aplicativo, bem como terem sido preparadas atividades que, ao nosso ver, não foram adequadas a propiciar uma aprendizagem colaborativa em uma perspectiva construcionista, o que será corrigido em nova fase de utilização do AVA.

CONCLUSÃO

A utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, de fácil instalação e operação e livre acesso, chamado *Google Sala de Aula*, com alunos do segundo ano do Curso de Direito, na disciplina de Direito Civil – Obrigações II, em um Centro



Universitário situado em uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo se mostrou uma ferramenta útil no incremento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva construcionista e de aprendizagem colaborativa, rompendo um paradigma meramente instrucionista do ensino jurídico no Brasil. Contudo, tal prática exige que haja um adequado funcionamento das estruturas de *internet* wi-fi disponíveis, o, que, em nossa realidade, ainda se mostra em um patamar um pouco distante.

Ademais, para seu pleno funcionamento, é necessário que os alunos estejam dispostos a instalar o referido aplicativo em seus celulares e, em alguns casos, abrir mão de utilizar outros, em razão de problemas com armazenamento de dados, o que, muitas vezes, não ocorre, ou, ainda, em decorrência de um receio quanto a um novo uso da tecnologia, em situação de aprendizagem.

Sem dúvida, é imperioso que tal atividade seja bem planejada e que haja uma boa infraestrutura fornecida pelo meio escolar, para que se obtenha maior êxito.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html>> Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Sinopse Estatística do Ensino Superior**, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 05 ago.2018.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Pulo: Loyola, 2002. p. 119-134.



LABORDE, C. Duas utilizações complementares da dimensão social nas situações de aprendizado da Matemática. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N. *et al.* **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escola russa e ocidental.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 29-45.

LIBANEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOBO, A. S. M; MAIA, L. C. G. O uso das TICs como ferramenta de ensino aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, v. 25, n. 44, 2015, p. 16-26.

MELLO, R. I. C. **Ensino Jurídico.** Formação e Trabalho Docente. Curitiba: Juruá, 2007.

OLIVEIRA, E. M. P. Docência em Direito e a "Sala de aula invertida" como opção metodológica ativa. **Evidência**, v. 12, n. 12, 2016, p. 59-77.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 209-226.

PALFREY, J.; GASSER, U.; **Nascidos na Era Digital: Entendendo a Primeira Geração de Nativos Digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, D. K. **Processos colaborativos mediados pela rede eletrônica: um estudo com alunos do ensino fundamental.** 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito.** Campinas: Papyrus, 2001.

VALENTE, J. A. (Org.) **O Computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, J.A. **A espiral da de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação.** 2005. 238 f. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.



GÊNERO E EDUCAÇÃO MORAL NA CONCEPÇÃO DOS GRADUANDOS EM HISTÓRIA

ROSIMEIRE CARVALHO DOS SANTOS MASUDA¹
CARMEN LÚCIA DIAS¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente – SP. E-mail: rosemasuda@hotmail.com

RESUMO

As relações sociais de gênero são decorrentes de um longo processo sociocultural que perpassam por um conjunto de valores, padrões, normas, ideologias etc., que se manifestam nas instituições sociais. Desse modo, este artigo tem por objetivo investigar e analisar as concepções das relações de gênero e da educação moral dos graduandos de um curso de Licenciatura em História. A metodologia consistiu na abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise do corpus foi realizada mediante a análise textual discursiva. Os resultados apontam que a concepção de gênero e das relações de gênero se dão de maneira diluída nas disciplinas do curso e inferir que os graduandos acreditam na possibilidade de transformar as relações sociais de gênero por meio da educação moral.

Palavras-chave: Educação Moral. Formação de professor. Gênero. História. Relações de Gênero.

GENDER AND MORAL EDUCATION IN CONCEPTION OF HISTORY UNDERGRADUATES

ABSTRACT

Gender social relations are the result of a long sociocultural process that permeates a set of values, standards, norms, ideologies, etc., which manifest themselves in social institutions. Thus, this article aims to investigate and analyze the conceptions of gender relations and moral education of undergraduate students of a degree course in History. The methodology consisted of a descriptive qualitative case study approach, whose data were obtained through semi-structured interviews and corpus analysis was performed through discursive textual analysis. The results indicate that the conception of gender and gender relations are diluted in the course subjects and to infer that undergraduates believe in the possibility of transforming gender social relations through moral education.

Keywords: Moral Education. Teacher training. Gender. History. Gender relations.

INTRODUÇÃO

As relações sociais de gênero são decorrentes de um longo processo sociocultural e perpassam por um conjunto de valores, normas, crenças, ideologias, padrões, regras etc., que se manifestam constantemente no cotidiano por meio da



desigualdade, do preconceito, da discriminação, da violência, dos estereótipos etc. No contexto brasileiro, se analisarmos a história da constituição da sociedade, podemos perceber que as relações sociais de gênero foram construídas em torno da diferença, pois predominou no país a ideologia patriarcal, que serviu de base para determinar os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres na sociedade.

Não obstante, apesar das barreiras que se impuseram na construção da identidade de homens e mulheres, cabe ressaltar que, ao longo do tempo e do espaço, as mulheres têm buscado garantir seus direitos de cidadania e romper com as barreiras que foram construídas em torno delas acerca dos valores socioculturais que resultaram nas relações de poder entre os gêneros.

Uma maneira de estudar e propor mudanças aos fenômenos que se manifestam na sociedade em torno das relações sociais de gênero é por meio da categoria de análise de gênero, sugerida por Joan W. Scott, que propôs um novo olhar às relações entre homens e mulheres.

Conforme Scott (1992), o gênero é um termo usado para teorizar a questão da diferença sexual e dos papéis sociais designados às mulheres e aos homens e que proporciona um olhar de como se dão as relações de poder entre os sexos. O termo gênero como uma categoria analítica não se restringe a uma variável sobre o feminino e o masculino, mas a uma construção social, histórica e cultural que perpassa as relações entre homens e mulheres. Em suma, um termo usado para teorizar as relações sociais e as relações de poder entre os sexos ao longo do tempo e do espaço (SCOTT, 1992; 2012).

O gênero ganhou visibilidade e passou a ser objeto de estudo em diversas áreas de conhecimento, por exemplo, na área da História.

Os Estudos de Gênero são, em grande medida, herdeiros da História das Mulheres e sua preocupação em dar visibilidade às mulheres na História. Depois do grande avanço historiográfico que foi o reconhecimento do lugar das mulheres na História, os historiadores passaram rapidamente a focalizar as relações entre os sexos até que muitos resolveram adotar a perspectiva de gênero reconhecendo suas evidentes vantagens para a compreensão do social. [...] (PINSKY, 2018, p.37-38).

Isto posto, nota-se a possibilidade de abordagem sobre o tema das relações de gênero nos conteúdos do currículo de História e, por meio do processo de ensino e de



aprendizagem, contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre os fenômenos que se manifestam na sociedade acerca das relações de gênero.

Também, a educação moral pode ser um eixo de articulação do tema diversidade, viabilizando a problematização das diferenças hierarquizadas, promovendo a percepção e a consciência dos diferentes sujeitos e identidades. A perspectiva da educação moral na construção da personalidade moral é apontada como possível referência para a abordagem de diversidade de gênero e sexual, pela perspectiva dialógica da construção da moralidade aproximar-se de paradigmas contemporâneos. Dessa maneira, ao se adotar uma perspectiva de educação moral é importante levar em conta o contexto em que o indivíduo está inserido, partindo de dilemas e conflitos que fazem parte da sua realidade, como os temas e conflitos sobre as relações de gênero sob a ótica de valores universalmente desejáveis (SOUZA; ARAUJO, 2012).

Destarte, é fundamental percebermos como o processo de ensino e de aprendizagem por meio da disciplina de História e da Educação Moral, podem ser importantes na construção de valores morais como meio de superação das desigualdades de gênero. Assim, o(a) professor(a) se torna figura fundamental nesse processo, pois é através da sua percepção acerca das relações de gênero que poderá selecionar conteúdos e métodos apropriados para a abordagem sobre o tema. Pois, se o profissional da educação não estiver munido de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as questões de gênero corre-se o risco de tornar sua prática neutra ou naturalizada tanto na escola como na sociedade.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo investigar e analisar as concepções das relações de gênero e da educação moral na formação dos graduandos de um curso de Licenciatura em História de uma instituição de ensino superior privada, também, discutir em que medida o curso contribui para a formação do(a) professor(a) sobre as relações gênero.

METODOLOGIA

Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. A escolha da abordagem justifica-se por possibilitar ao pesquisador a análise de micro processos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais através de



uma abordagem hermenêutica em busca da compreensão do objeto de estudo de forma dinâmica, levando em conta os elementos significativos em uma perspectiva à qualidade, ou seja, dá ênfase à compreensão e/ou a interpretação do fenômeno fundamentada nas perspectivas dos sujeitos (MARTINS, 2004; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

No que tange ao estudo de caso,

[...] o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Assim, a escolha do estudo de caso nesta pesquisa justifica-se pela relevância dos casos individuais, com um olhar para a realidade levando em conta sua particularidade, complexidade e contexto, neste caso um pequeno grupo de alunos de um curso de Licenciatura em História de uma instituição de ensino superior privada, e pode constituir o início de uma investigação mais global.

Os participantes desta pesquisa foram os graduandos do quinto termo de um curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. A escolha dos participantes (P) foi feita por meio de sorteio aleatório, correspondendo a uma amostra de 10 alunos. O percentual da amostra justifica-se por ser uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso, que prioriza os elementos significativos de um fenômeno embasada nas concepções dos sujeitos em uma perspectiva à qualidade e não aos percentuais quantitativos.

A pesquisa teve início após submetê-la à Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e ter a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), protocolo número 5024 e pela Plataforma Brasil, número CAAE 02837418.6.0000.5515, vinculados à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI), sediado na UNOESTE.

Para a obtenção de dados esta pesquisa pautou-se na entrevista do tipo semiestruturada, com um roteiro inicial previamente estabelecido, um instrumento que consiste em uma técnica de coleta de informações que se destina aos sujeitos da



pesquisa e tem por finalidade obter respostas válidas e informações pertinentes (SEVERINO, 2007). E para garantir que a identidade dos participantes não seja exposta, esses foram nominados com letras do alfabeto e números.

A análise dos dados realizou-se por meio da Análise Textual Discursiva, que consiste em “[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. [...] representando [...] um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.13).

Destarte, a Análise Textual Discursiva por inserir-se numa perspectiva qualitativa tem como propósito compreender e reconstruir os conhecimentos acerca dos temas investigados, isto é, possibilita um processo emergente de compreensão por meio da desconstrução do corpus num processo de unitarização, categorização, da emergência de uma compreensão renovada do todo e da emergência de novas compreensões. (MORAES, 2013; MORAES; GALIAZZI, 2016).

RESULTADOS

Os resultados obtidos por meio do corpus da pesquisa mediante a entrevista semiestruturada realizada com os participantes resultaram em duas categorias: Gênero e Formação e Educação Moral e Relações de Gênero.

Quadro 1: Gênero e formação

Categoria	Subcategorias	Frequência*
Gênero e Formação	Percepção de gênero no curso de História	11
	Concepção acerca da preparação teórica e metodológica no curso de História para a abordagem de gênero	17
	Abordagem de gênero nas aulas de História	10
	Percepção das relações de gênero na História	8

* A frequência corresponde ao número de respostas dadas e não ao número de participantes.

A categoria “Gênero e Formação” e suas subcategorias correspondem a parte três da entrevista semiestruturada que teve por objetivo investigar a concepção de



gênero e das relações de gênero no curso de Licenciatura em História. Diante dos resultados das subcategorias podemos observar uma variação diversificada em relação a concepção de gênero das relações de gênero.

Em relação a subcategoria "Percepção de gênero no curso de História" podemos constatar que numa frequência de onze (100%) respostas, quatro (36,36%) conseguem perceber as relações de gênero de forma diluída ao longo do curso; quatro (36,36%) observam que nunca tiveram contato com o tema; dois (18,18%) tiveram contato com a temática apenas em eventos na faculdade; e um (9,1%) disse ter estudado sobre o tema na disciplina de Psicologia.

Na subcategoria "Concepção acerca da preparação teórica e metodológica no curso de História para a abordagem de gênero", de uma frequência de dezessete (100%) respostas, seis (35,3%) indicaram que o curso de Licenciatura em História não prepara os graduandos com embasamento teórico e metodológico para a abordagem do tema gênero; cinco (29,41%) destacaram a relevância de se abordar a temática de gênero e das relações de gênero na formação acadêmica; quatro (23,53%) disseram que o curso oferece pouco embasamento teórico sobre a temática sem aprofundamento; e apenas dois (11,76%) destacaram que, embora o curso não aborde especificamente a temática de gênero, diante de uma perspectiva ampla sobre o tema lhe dá a possibilidade de se especializar no assunto.

Referente a subcategoria "Abordagem de gênero nas aulas de História", numa frequência de dez (100%) respostas, quatro (40%) consideram importante a abordagem do tema nas aulas de História; quatro (40%) apontaram que a inserção do tema nas aulas de História seria fundamental para desconstruir valores e ampliar o conhecimento sobre o gênero; e apenas dois (20%) consideram o discussão importante nas aulas de História, mas não atribuem, especificamente, a discussão na disciplina de História, e, sim papel da educação.

Na última categoria "Percepção das relações de gênero na História", numa frequência de oito (100%) respostas, cinco (62,5%) constataram que percebem as diferenças entre homens e mulheres na sociedade e na História, principalmente, pelo viés patriarcal, uma perspectiva tradicional em sobre as relações de gênero; dois (25%) conseguem perceber as mudanças acerca das relações de gênero, principalmente, a conquista das mulheres aos direitos de cidadania; e apenas um (12,5%) destacou que



na História existe uma lacuna muito grande acerca do tema, assim, necessitando de uma abordagem.

Quadro 2: Educação moral e relações de gênero

Categoria	Subcategorias	Frequência*
Educação Moral e Relações de Gênero	Concepção de Educação Moral	10
	Abordagem da Educação Moral no curso de História	10
	A Educação Moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero	11

* A frequência corresponde ao número de respostas dadas e não ao número de participantes.

Referente a categoria Educação Moral e Relações de Gênero e suas subcategorias são resultantes da parte quatro da entrevista semiestruturada que teve por objetivo investigar a concepção de Educação Moral dos graduandos, a percepção da Educação Moral no curso e a possibilidade de trabalhar com a Educação Moral nas questões de gênero.

Em relação a subcategoria "Concepção de Educação Moral", numa frequência de dez (100%) respostas, cinco (50%) relacionaram a Educação Moral a valores morais; dois (20%) aos valores éticos; um (10%) como respeito mútuo; um (10%) construção de valores; e um (10%) educação moral e cívica.

Na subcategoria "Abordagem da Educação Moral no curso de História", numa frequência de dez (100%) resposta, sete (70%) responderam que nunca tiveram contato com o tema durante a graduação; dois (20%) associaram a educação moral na perspectiva da Educação Moral e Cívica durante o período da ditadura militar no Brasil; e apenas um (10%) disse já ter ouvido falar sobre o assunto na disciplina de Psicologia.

No que tange a subcategoria "A Educação Moral como possibilidade de construção de valores universalmente desejáveis nas relações de gênero", entre as 11 (100%) respostas obtidas, sete (63,64%) consideram que a Educação Moral pode ajudar a romper com o binarismo de gênero; dois (18,18%) destacaram a Educação Moral como um instrumento para o professor abordar as questões de gênero; dois



(18,18%) acreditam que com a Educação Moral não seria possível desconstruir valores arraigados na sociedade em relação as questões de gênero.

DISCUSSÃO

Conforme os dados obtidos percebemos a necessidade de se discutir e refletir as relações de gênero na formação do(a) professor(a) de História, pois podemos notar que existe uma lacuna na formação acerca do tema.

Nas Ciências Humanas a História é uma das áreas que abordam a questão do gênero, o que pode ser percebido nos estudos sobre o tema de acordo com Pinsky (2018) e Soihet e Pedro (2007). No entanto, mesmo diante de uma produção diversificada sobre o tema, não é garantido que a abordagem acerca das questões de gênero contemple a grade curricular do ensino superior como no curso de Licenciatura em História, conforme aponta o participante.

"Nunca foi abordado claramente o conceito de gênero. O que se tem é, raramente, de forma diluída entre as matérias, tratando do papel social da mulher ou da luta pelos direitos da mulher e, as vezes, a questão da sociedade patriarcal masculina, isso sim é tratado de forma diluída. Mas a questão do gênero não foi tratada." (P4).

A formação superior para a docência na educação básica é fundamentada por diretrizes legais que garantem o acesso ao graduando a temática de gênero. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em seu Art. 3º, §6º, refere-se que o projeto de formação deve contemplar "VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade." (BRASIL, 2015).

Ainda, sobre a estrutura e currículo da formação inicial do magistério para a educação básica, o Art. 13º, estabelece que:

§ 2º 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. (BRASIL, 2015).

Destarte, percebe-se a necessidade de uma abordagem das questões de gênero na formação inicial dos profissionais do magistério, pois um aporte teórico e metodológico proporcionaria aos futuros professores uma formação instrumentalizada, deixando-os aptos para atuarem na educação básica de forma crítica, consciente e transformadora.

"[...] ao longo do tempo foi mudando essa concepção de gênero, então, nada mais justo do que a aula de História acompanhar também as mudanças que foram feitas [...]" (P5).

"[...] eu acho extremamente importante você ter esse estudo, levar isso para a faculdade [...]. A gente tem que saber entender isso, [...] principalmente, a gente que está estudando na área da educação. [...]" (P6).

Conforme o depoimento dos participantes (P5 ; P6), evidencia-se a necessidade de haver a inclusão das questões de gênero no curso de História mediante a inclusão de disciplinas, pesquisas e estudos que possam contribuir para aprofundar as discussões sobre o tema, ou seja, preparar os graduandos para que eles possam compreender a historicidade acerca das concepções, mentalidades, relações sociais, ações e desenvolver mecanismos que favoreçam as transformações nas concepções de gênero.

Outro aspecto relevante é de se destacar a importância do recorte transversal da Educação Moral como possibilidade de construção da personalidade moral e da construção de valores éticos universalmente desejáveis nas relações de gênero.

No que tange a Educação Moral, podemos perceber que os participantes apresentam uma concepção de senso comum relacionando-a aos valores morais (P2; P3; P6; P7; P10), aos valores éticos (P4; P8), respeito mútuo (P5), construção de valores (P1) e educação moral e cívica (P2).

Embora a Educação Moral traga em seu bojo uma série de paradigmas morais, este estudo baseia na perspectiva da construção da personalidade moral. Desse modo, a Educação Moral:



[...] é essencialmente um processo de construção em si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais. A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando dia a dia. Trata-se, porém, de um processo de construção que ninguém realiza de modo isolado; conta sempre com a ajudada dos demais e múltiplos elementos culturais valiosos, que contribuem ativamente para conformar a personalidade moral do sujeito. [...]. (PUIG,1998, p.7-8).

Isto posto, com a Educação Moral se torna possível a construção da personalidade moral e a reconstrução das relações sociais, pois possibilita a percepção e a conscientização do outro e das relações sociais. A formação do indivíduo moral contribuiria para transformar as relações sociais, principalmente, no que tange as relações sociais de gênero, que pode ser observado, também, na concepção dos participantes.

"[...] creio eu que, realmente, quando você trata da educação moral hoje, nesse assunto, principalmente, focando em gênero, é justamente para isso, para gente poder romper fronteiras. Para gente poder, realmente, expor o que seria. Porque [...] é um assunto que está muito em alta, um assunto que está em pauta, totalmente, não só na questão do governo, mas no geral, as famílias, realmente, estão confundindo muito[...] acho muito interessante a gente trabalhar isso. E como professor a gente tem que buscar mesmo mecanismos de colocar isso em sua disciplina, para que os alunos saibam, realmente, do assunto e não falem e não perpetue na sociedade discursos errôneos sobre o assunto. [...]" (P2).

Contudo, o desenvolvimento da Educação Moral por meio dos conteúdos morais, promoveriam a atitude moral que levaria o sujeito a ter a consciência de decidir a melhor maneira de agir em prol de si e da sociedade. As decisões morais possibilitam a escolha de um caminho desejável e o socialmente justo, isto é, em busca de um meio a alcançar proposições adequadas para os indivíduos e para a coletividade (GOERGEN, 2005).

CONCLUSÃO

Diante dos resultados podemos inferir que o gênero ainda é um tabu na sociedade e na área da educação, também, na formação dos professores de História, da instituição de ensino superior pesquisada.

Conforme as concepções dos participantes podemos notar que a percepção de gênero e das relações de gênero no currículo acadêmico se dão de forma diluída nas



disciplinas do curso, destacando-se a concepção patriarcal e o binarismo nas relações de gênero. Desse modo, percebemos que o curso de Licenciatura em História, não instrumentaliza os graduandos para a atuação sobre as questões de gênero, o que pode contribuir para que os valores e concepções de gênero dos graduandos, em sua prática educativa, seja neutra ou naturalizada.

Acerca da Educação Moral, embora os participantes da pesquisa não terem conhecimento sobre o assunto, podemos constatar que grande parte relacionou o termo aos valores morais e acreditam na possibilidade de transformar as relações sociais de gênero por meio do desenvolvimento dos valores morais.

Contudo, refletir as relações de gênero na formação do(a) professor(a) de História e destacar a importância da Educação Moral como possibilidade de construção da personalidade moral é de suma importância, pois possibilita-nos perceber como as relações de gênero são construídas na área da educação e formação do(a) professor(a) e, conseqüentemente, no âmbito escolar, na sala de aula, no currículo, no processo de ensino e de aprendizagem, isto é, verificar os mecanismos que contribuem para a naturalização de hábitos, valores, concepções, comportamentos nas relações de gênero na educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. pp. 8-12. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 out. 2019.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial-Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 out. 2019.



MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2019.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.

Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04>>. Acesso em: 03 out. 2019.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PINSKY, C. B. Gênero. In: PINSKY, C. B.(org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.99-126.

SCOTT, J. W. História das mulheres. In.: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 63-95.

SCOTT, J. W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p.327-351, dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212>>. Acesso em: 03 out. 2019.

SOIHET, R.; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **História e gênero**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2019.

SOUZA, L. L.; ARAUJO, U. F. Educação moral e diversidade nas escolas: problematizações sobre gênero e sexualidades. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madri, v.59, n.4, ago. 2012. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1346>>. Acesso em: 03 out. 2019.



(IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

EVANILEIDE PATRICIA LIMA FIGUEIRA¹
ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES¹

¹Universidade Estadual Paulista, PROGRAD/UNESP, Presidente Prudente-SP. E-mail: evanileidelima@gmail.com.

RESUMO

A indisciplina é um dos maiores desafios enfrentado pelos professores na condução do trabalho pedagógico. Na Educação Infantil a consideração de sua incidência tem suas interfaces ampliadas devido a especificidade do desenvolvimento infantil, e as diferentes concepções dos educadores sobre disciplina, indisciplina, criança e infância. Neste texto, para ampliarmos as discussões sobre essa problemática, estabelecemos como objetivo analisar diferentes concepções sobre (in)disciplina na Educação Infantil, utilizando como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Os resultados apontaram para uma necessária revisão das concepções que têm definido a organização do trabalho na escola, que seja pensado com foco na criança real, e a questão disciplinar como um problema social e contextualizado. Concluímos que tal revisão é possível a partir do entendimento da (in) disciplina como parte da organização escolar, e da criança como sujeito ativo e participativo, social e histórico, que por meio de suas diferentes linguagens questiona a educação que lhe é oferecida.

Palavras-chave: Educação. Indisciplina. Educação Infantil. Trabalho Pedagógico. Criança. Infância.

IN) DISCIPLINE IN CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS THAT GUIDE PEDAGOGICAL ACTIONS

ABSTRACT

Indiscipline is one of the biggest challenges faced by teachers in the conduct of pedagogical work. In early childhood education the consideration of its incidence has its interfaces broadened due to the specificity of the child's development, and the different conceptions of the educators about discipline, indiscipline, child and childhood. In this text, to broaden the discussions on this problem, we established as objective to analyze different conceptions about (in) discipline in early childhood education, using as methodology the Bibliographic research. The results pointed to a necessary revision of the conceptions that have defined the organization of work at school, so that this is thought focusing on the real, and the disciplinary issue as a social and contextualized problem. We concluded that such a review is possible from the understanding of (in) discipline as part of the school organization, and of the child as an active and participative subject, social and historical, who through their different languages questions the education offered to them.

Keywords: Education. Indiscipline. Child education. Pedagogical work. Children. Childhood.



INTRODUÇÃO

A indisciplina no âmbito escolar tem se apresentado como um dos maiores desafios enfrentados pelos professores na condução do ato pedagógico, se configurando como um fenômeno complexo, que têm tumultuado o ambiente e desestabilizado as relações, sendo traduzido pelos professores “em termos como: *bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridades etc.*” (AQUINO, 1996, p. 40).

Na Educação Infantil a indisciplina tem se manifestado por meio da agressividade, falta de atenção, agitação (FRANZOLOSO, 2011, 2012), comportamentos que prejudicam tanto ao seu próprio desenvolvimento quanto ao do outro (DEVRIES; ZAN, 1998), sendo percebida como uma problemática para o processo ensino aprendizagem, e para a inviabilização da efetivação de objetivos educacionais assumidos e almejados pela escola.

Lepre (1999) ao discorrer sobre tal problemática, afirma a complexidade que compõe tal fenômeno, identificando que a sua ocorrência é incitada por uma multiplicidade de fatores, corroborando assim com Parrat-Dayán (2016, p. 15), quando ressalta que “o tema da indisciplina é complexo porque ela tem múltiplas causas, uma vez que articula várias dimensões”. Tal abrangência, como ressalta Lepre (1999), promove a adoção de diferentes pontos de vistas quanto ao seu entendimento, que contribuem para a pluralização dos olhares e das concepções sobre a mesma.

Destarte, para além da diversidade de fatores que podem colaborar para a manifestação da (in) disciplina, a sua incidência na escola pode ainda variar conforme a idade e nível de desenvolvimento das crianças. Sobre tal aspecto, Franzoloso (2012, p. 108) chama atenção para o fato de que “não podemos deixar de considerar e conhecer as características, os avanços e as particularidades de cada fase de desenvolvimento pela qual a criança da Educação Infantil passa e que são condizentes com a sua faixa etária”.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ao ser destinada ao atendimento das crianças pequenas, assume sua especificidade em função da peculiaridade inerente ao desenvolvimento infantil, e as necessidades prementes a uma educação que garanta os direitos e o desenvolvimento integral das mesmas,



demandando assim estudos específicos e aprofundados sobre a temática nessa etapa de ensino.

Desse modo, a adoção de tal especificidade, que singulariza o ensino a ser ofertado nas instituições da primeira infância, exige da equipe escolar a compreensão sobre os diferentes aspectos concernentes ao modo de ser e de agir que são próprios, dessa faixa etária, e que interferem em seus processos de aprendizagens. Também é necessário reconhecer que a organização do espaço, do tempo e da rotina escolar é de extrema relevância para que as necessidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças ocorram de forma plena (OLIVEIRA, 2012).

Vasconcellos (2009), em seus estudos, identifica a disciplina como um elemento potencializador do ato pedagógico e organização do trabalho na escola, considerando-a fator determinante do sucesso da ação educativa que tem como finalidade precípua o desenvolvimento dos educandos. Conforme o autor, a existência de divergências quanto à concepção de disciplina não desconsidera a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, já que "a aprendizagem, especialmente a escolar, é um processo rigoroso, sistemático, metódico" (VASCONCELLOS, 2009, p. 25).

Parrat-Dayán (2016), partilhando das mesmas ideias de Vasconcellos (2009), salienta que a educação, em decorrência da intencionalidade que resguarda, torna-se normativa. Tal aspecto, por ela assumido diante da sua função, exige a necessidade de uma organização para que possa alcançar os objetivos pretendidos, requerendo para esse fim, um código que tem como finalidade regulamentar as ações e relações, devendo estes estar vinculados diretamente "a que tipo de cidadão se aspira?" (p. 53), se autônomo ou heterônomo.

Nesse sentido, a disciplina é compreendida a partir de seu caráter positivo, já que, como ressalta Parrat-Dayán (2016), ela regula as atitudes individuais e coletivas, no sentido de proibir, permitir ou possibilitar, favorecendo aos sujeitos a inserção na cultura da responsabilidade e compreensão das suas ações a partir das consequências vivenciadas.

No âmbito escolar, especialmente no espaço da Educação Infantil, a disciplina, a depender da forma como é concebida pode se tornar um elemento potencializador ou inviabilizador da formação integral e harmoniosa das crianças, especialmente no



que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral, sendo esta, a capacidade de “coordenar os diferentes fatores relevantes, para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos” (VINHA, 2000, p. 19).

Nesse nível de ensino, a criança está desenvolvendo a consciência sobre a importância das regras e tem a possibilidade de evoluir, da sua condição de heteronomia para autonomia (PIAGET, 1994; DEVRIES; ZAN, 1998; VINHA, 2000; PARRAT DAYAN, 2016), a depender da qualidade do ambiente sócio-moral em que está inserida.

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (BRASIL, 1998, p. 15).

Nesse sentido, fica evidente que na Educação Infantil a questão da (in)disciplina torna-se um desafio constante no que tange ao seu enfrentamento, já que, conforme explicita Garcia (2010, p. 5), nem toda agitação pode ser considerada indisciplina, já que esta pode traduzir uma peculiaridade própria da criança, ou uma necessidade inerente ao ato pedagógico nessa etapa de ensino, assim como um comportamento indisciplinado, que pode “estar refletindo a ausência da necessária liberdade para aprender em determinada etapa do seu desenvolvimento”. Ao evidenciar que tal agitação e inquietude também pode revelar uma falta da noção de limite, e a indicação da necessidade da criança ainda em desenvolvê-los, o autor chama a atenção para o fato de que tal distinção ou leitura do comportamento “indisciplinado” seja orientado pelo conhecimento do desenvolvimento e necessidades das crianças nas diferentes etapas do seu crescimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) ao discorrer sobre a disciplina nesse nível de ensino ressalta que essa se dá por meio de rotinas rígidas, relações autoritárias e supressão dos movimentos, denunciando que essa forma equivocada de estabelecer a ordem no trabalho junto às crianças é decorrente do entendimento de que estes são inviabilizadores ao processo ensino-



aprendizagem. De acordo com o que consta naquele documento, a criança diante de tais práticas disciplinares reage numa atitude de resistência ou passividade, convergindo assim para o que explicita Vinha (2000, p. 362), ao acentuar que “a criança pode ser impotente para impedir o que está ocorrendo, mas não é passiva”.

De acordo com Vasconcellos (2009) e Rego (1996), houve uma expansão da indisciplina nas últimas décadas, identificando a sua incidência mesmo na Educação Infantil. Tal abrangência, segundo os referidos autores, se deu não somente em relação às etapas de ensino, mas também quanto os diferentes gêneros (antes os atos de indisciplina eram atribuídos especialmente aos meninos), e faixa etária, incluindo crianças das mais tenras idades. Arroyo (2014, p. 24) em seus estudos, ao discorrer sobre tais aspectos, destaca:

[...] a violência nas escolas e as indisciplinas nas salas de aula nos preocupam, mas sobretudo nos preocupa que essas indisciplinas e violências sejam da infância e da adolescência. Que aconteçam nesses tempos de vida. [...] O incômodo profissional está não apenas na violência, nem no lugar da violência, a escola, mas nos sujeitos dessa violência, nos tempos humanos dessas vivências

Tais constatações, segundo os autores, não devem ser entendidas como um indício de generalização da problemática e nem devem causar espanto diante de sua ampliação e intensificação, mas primordialmente devem ser assumidas como uma indicação que desperte uma preocupação favorável a uma revisão do problema.

DeVries e Zan (1998), ao abordarem o trabalho a ser desenvolvido com as crianças difíceis, propulsoras de tal mal estar, esclarecem que “até mesmo o mau comportamento deve ser respeitado, exatamente como todos os processos cognitivos são respeitados, mesmo aqueles que produzem respostas erradas” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 285). Tais ponderações convergem com as ideias de Parrat-Dayán (2016, p. 9), quando ao refletir sobre a problemática, enfatiza que:

A indisciplina na escola pode expressar, na realidade, alguma coisa para além do desejo de perturbar ou de ser indisciplinado. Às vezes, ela representa a dificuldade do aluno para ser reconhecido; outras é a expressão dos maus-tratos que recebe ou dos problemas familiares. Também pode ser expressão da crise econômica, das dívidas, do desemprego, dos pequenos espaços que por desgraça, muitos têm por moradia.



Vérges e Sana (2012), em seus estudos, esclarece que as crianças iniciam o convívio no âmbito escolar, ampliando nesse espaço sua rede de relações, e apresentando na vivência do convívio coletivo, onde tem que articular suas ações com o outro, falta de limites e dificuldades no relacionamento com os colegas.

Ao refletir sobre a criança difícil, as autoras acentuam que esta, ao assumir em suas relações e vivências, comportamentos "inadequados" e "inaceitáveis", gera o sentimento de rejeição, acabando assim "isolada pelo próprio grupo em que está inserida, porque quando agride os colegas, física ou verbalmente, eles se afastam dela, e ela acaba por excluir-se do grupo (VÉRGES; SANA, 2012, p. 15).

Ao que se refere à falta de limites, La Taille (2001) questiona por meio de suas reflexões, a forma como o mesmo vem sendo assumido na educação das crianças. Ao ser indicado como uma das principais causas responsáveis pela indisciplina presente na escola, o autor faz um alerta para o fato de que "se há hoje uma "crise", ela tanto pode ser interpretada como "falta de limites" quanto como "excesso" deles (LA TAILLE, 2001, p. 145). La Taille (2001), por meio de tal problematização, chama assim a atenção para a necessidade de que o limite seja contemplado em suas três dimensões, de forma a oportunizar que as crianças tenham contato não somente com seu caráter restritivo, mas que também seja apoiada a transpô-lo ou delimitá-lo. O autor em seus estudos ainda, convergindo ao que expõe Vergés e Sana (2012), enfatiza que dar limites não é limitar, mas sim educar para vida, situando as crianças nas diferentes situações sociais de convivência coletiva em que terão que coordenar suas ações com o do outro numa atitude de respeito.

Parrat-Dayán (2016, p. 27), ao abordar a resistência das crianças aos métodos autoritários, evidencia que, diante da "esperteza que essas mesmas crianças manifestam para escapar à disciplina, não temos mais remédio senão considerar defeituoso o sistema fundado na coação".

Vergés e Sana (2012) em seus estudos sinalizam que a indisciplina pode ser uma forma de a criança expressar a sua insatisfação com alguma coisa, como por exemplo, a disposição das carteiras, aulas expositivas que exigem silêncio e contenção motora, totalmente contrária às necessidades de desenvolvimento infantil.

Sobre tais aspectos, DeVries e Zan (1998) oferecem em seus estudos subsídios teóricos e práticos que orientam o estabelecimento de uma disciplina por meio de



alternativas cooperativas, condizentes com as especificidades e necessidades das crianças, especialmente em prol ao desenvolvimento de sua autonomia moral. A partir de suas reflexões sobre as 'crianças difíceis', sendo estas identificadas como àquelas que em suas atitudes prejudicam a si e ao outro - perturbando a atividade e as relações - as autoras impulsionam novos olhares à percepção e enfrentamento da indisciplina nesse nível de escolarização.

No entanto, a designação de um novo olhar para o modo de compreender a indisciplina, especialmente na Educação Infantil, perpassa pela forma como concebemos a criança e a infância, assim como as diferentes percepções da (in) disciplina. Tais concepções adquirem importância, pois elas orientam as práticas educativas, delineando o tipo de intervenção, de mediação e de relações estabelecidas junto às crianças, assim como a organização do processo pedagógico a ser almejado e constituído. Esses entendimentos norteiam a organização e a utilização do ambiente escolar, quanto à rotina, o espaço e as relações, que podem assumir uma configuração autoritária, democrática ou licenciosa (REGO, 1996). Conforme Oliveira (2012):

se o projeto pedagógico apoia-se numa concepção em que o pensamento e as ações infantis são pouco compreendidos e tolerados, o ambiente poderá restringir as atividades das crianças, impedir sua movimentação autônoma e sua apropriação dos espaços e rotinas, privilegiando sua subordinação às decisões e escolhas dos adultos (OLIVEIRA, 2012, p. 75).

Para Arroyo (2009), é no repensar da infância que o pensamento educativo se constrói. Ao destacar a necessidade de trazermos para o centro do processo educativo a imagem da criança real, o autor coloca em pauta a necessidade de rompermos com as imagens naturalizadas da infância, para que seja possível compreender que os sujeitos que nos chamam a atenção, por suas condutas desordenadas, não são "anjos", nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias" (ARROYO, 2014, p. 14). Conforme o autor:

Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula. Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. A vida os endureceu precocemente. Essas metáforas também não dão conta de nossas trajetórias profissionais. Difícil reconhecer-nos jardineiros (as), artífices, bordadeiras. Imagens que tentaram revelar os sentidos do



magistério. Porque estariam perdendo seus significados? Porque os educandos são outros (ARROYO, 2014, p. 11).

O presente trabalho, ao ter como objetivo analisar as diferentes concepções sobre (in)disciplina na Educação Infantil, coloca em pauta a discussão sobre diversos subsídios teóricos em torno da temática, tendo em vista contribuir para a adoção de um novo olhar às questões disciplinares que permeiam as práticas educativas desenvolvidas junto às crianças nesse nível de escolarização.

METODOLOGIA

O trabalho ora apresentado está vinculado a uma pesquisa mais ampla, de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2003), intitulada "A (in)disciplina na Educação infantil e a organização do trabalho na escola – concepções e práticas". De acordo com Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa:

Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma visão sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Os instrumentos utilizados na referente pesquisa consistiram em análise bibliográfica e documental, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturada e observação *in loco*, e foram escolhidos por estarem vinculados diretamente com os propósitos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No presente trabalho contemplaremos a análise bibliográfica por esta respaldar o objetivo estabelecido nesse texto, seja este, analisar as diferentes concepções sobre (in) disciplina na Educação Infantil.

Desse modo, foi realizada uma análise das produções científicas das últimas quatro décadas, que de alguma forma dialogavam com o nosso objeto de pesquisa. A escolha desse procedimento de investigação se deu pelo fato de compreendermos que ao percorrermos os "materiais já elaborados" (GIL, 2002, p. 44), construímos conhecimentos sobre a temática a partir da "análise e interpretação das contribuições teóricas" (BARROS; LEHFELD, 1986, p. 28).



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acesso aos estudos realizados em torno da problemática da (in) disciplina, abordados nesse trabalho, revelou o sentido positivo que a compõe, e consolidou o entendimento sobre a importância que ela assume na organização do trabalho na escola. As reflexões e ponderações realizadas pelos diferentes autores favoreceu a compreensão de que a forma como a disciplina é concebida, - se como um instrumento de controle, com o objetivo de manter a ordem, ou de organização, visando o pleno desenvolvimento do educando, - pode se configurar como um elemento potencializador ou inviabilizador da construção de um ambiente sócio moral adequado ao desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere a conquista da autonomia moral pela criança.

Por meio dos estudos de DeVries e Zan (1998) é possível reconhecer que a leitura dos comportamentos "indisciplinados" viabiliza a apreensão dos aspectos que podem estar incitando-os, orientando assim mediações e intervenções mais condizentes, tanto para com as causas que os motivam como para o desenvolvimento da criança, a fim de que essas mediações e intervenções sejam favoráveis a formação da autonomia, sendo esta uma das bases para pensarmos a disciplina e indisciplina nessa etapa de ensino. Nos estudos de La Taille (2001) e Vêrges e Sana (2012) sobre limites, foi possível verificar a premente necessidade de que isto seja assumido na educação das crianças, de forma a contemplar suas três dimensões, ou seja, oferecer condições a elas para respeitar, transpor ou delimitar esses limites. Concordamos com os autores quando sinalizam que a contemplação somente da sua dimensão restritiva limita a criança em suas ações, e as impossibilita de superar limites necessários ao seu desenvolvimento. Asseguramos ainda, a necessária reflexão sobre o papel do adulto educador nesse processo, e de quais condições estão sendo dadas para que os filhos ou alunos desenvolvam a consciência sobre os limites.

Com Arroyo (2009, 2014), reafirmamos que a revisão da indisciplina perpassa pelo necessário rompimento com as imagens romanceadas da criança e da infância, e a compreensão de que as crianças mudaram, porque suas vivências são outras. Deprendemos por meio de seus estudos, que ao nos aproximarmos da criança real,



em sua concretude, tomando-a como sujeito social e histórico, viabilizamos do mesmo modo a revisão da indisciplina, passando a entendê-la não como um fator isolado, centrado somente no indivíduo, mas como um problema social e contextualizado.

CONCLUSÃO

Por meio das reflexões realizadas em torno da (in) disciplina, possibilitada pelos diferentes olhares e concepções assumidos pelos autores referendados neste texto, afirmamos a necessidade em desnaturalizar os aspectos disciplinares presentes no âmbito escolar, em especial na Educação Infantil, já que estes acabam por revelar aspectos do "comportamento inadequado" favoráveis a um repensar sobre a educação oferecida às crianças em seus diferentes aspectos.

O que tais ponderações evidenciam, é a necessidade de assumirmos a disciplina como uma organização favorável ao ato pedagógico e a indisciplina como parte desse trabalho, e não uma oposição a ele. Isso demanda o rompimento com a dicotomização entre ambas, que ao serem colocadas em polos diferentes, impedem que assumam sua potencialidade na orientação de práticas educativas mais condizentes ao enfrentamento à problemática.

Os estudos revelam ainda que, a alteração do olhar designado às questões disciplinares na Educação Infantil, relaciona-se diretamente com a alteração do olhar sobre a criança. Esta deve ser vista não como um indivíduo a ser moldado, mas como um sujeito de vontades, que pode e deve ser protagonista em seu processo formativo. O reconhecimento da (in) disciplina nessa etapa de ensino, - como um alerta que nos revela aspectos que precisam ser revisados, - dialoga com o reconhecimento da capacidade da criança em questionar ou denunciar a educação a ela designada por meio de suas diferentes linguagens.

Diante do exposto, reiteramos que mais estudos sobre a indisciplina e sobre a criança se fazem necessários no âmbito das escolas da primeira infância, para que seja possível uma revisão das práticas disciplinares adotadas nessa etapa de ensino, já que estas implicam diretamente no tipo de formação a ser ofertada às crianças, favorecendo ou não o desenvolvimento autônomo, participativo e crítico.

REFERÊNCIAS



AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de. (Org). **Estudos da Infância**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: 1998. 3.vol.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. S. **Fundamentos de Metodologia: um guia para iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho; Braga, Portugal; 2003, p. 221-236

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANZOLOSO, M. R. Existe Indisciplina na Educação Infantil?. In: I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba:UTP.1869-1881.

FRANZOLOSO, M. R. Como entender a Indisciplina na Educação Infantil. In: BRITO, C. (Org). **Indisciplina Escolar: antigo problema, novas discussões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 105-123.

GARCIA, J. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - SIEDUCA, 15, 2010, Cachoeira do Sul. **Anais...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010. p. 1-10.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LEPRE, R. M. Desenvolvimento Moral e Indisciplina. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 5, jul. 1999. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/102/126>. Acesso em /11/18.



LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

REGO, Tereza Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar – fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGÉS, M. R. de M; SANA, M. A. **Limites e Indisciplina na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

VINHA, Telma. Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras. 2000.



INDICADORES DE INSUMOS DE UMA DIRETORIA DE ENSINO DO OESTE PAULISTA

CLAUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA¹
MARIÊ OSHIWA

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. Pós-Doutorado em Educação. Professora Assistente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, São Paulo, e-mail: claudia.sabia@unesp.br

RESUMO

O objetivo deste estudo foi apresentar os indicadores de insumos (infraestrutura) das escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental de uma Diretoria de Ensino do oeste paulista. A pesquisa está sendo desenvolvida em uma abordagem quanti-qualitativa. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Como resultados parciais destacamos que 54,6% dos docentes do Ensino Fundamental dos Anos Finais têm entre 50 e 400 estudantes e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas da Educação Básica. Nesta Diretoria seis municípios não possuem Laboratório de Ciências em suas escolas, um município possui em metade das escolas, e o maior município possui em apenas 25% das escolas. Nenhuma delas possuem biblioteca, mas tão somente sala de leitura. Concluímos que há necessidade de novas pesquisas para verificar a qualidade dos insumos disponibilizados pelas escolas.

Palavras-chave: Indicadores Educacionais. Insumos. Infraestrutura. Condições Objetivas. Avaliação Institucional Participativa.

INPUT INDICATORS OF A WEST EDUCATION DIRECTORATE IN WEST PAULISTA

ABSTRACT

The objective of this study was to present the input indicators (infrastructure) of public schools in the final years of elementary school from a Board of Education in the west of São Paulo. The research is being developed in a quantitative and qualitative approach. The methodology used is bibliographic research and documentary research. As partial results we highlight that 54.6% of the teachers of the Elementary School of the Final Years have between 50 and 400 students and work in two shifts, in one or two schools and in two stages of Basic Education. In this Directorate, six municipalities do not have a Science Laboratory in their schools, one municipality has half of the schools, and the largest municipality has only 25% of the schools. None of them have a library, but only a reading room. We conclude that there is a need for further research to verify the quality of the inputs made available by schools.

Keywords: Educational Indicators. Inputs. Infrastructure. Objective Conditions. Participatory Institutional Evaluation.

INTRODUÇÃO



Embora conscientes de que o desvelamento dos indicadores de insumos e processos por si só não irá acarretar a melhoria da aprendizagem dos alunos, consideramos o mesmo indispensável, pois é o ponto de partida. O Estado precisa fornecer as condições objetivas necessárias à realização do trabalho na escola. Concordamos com Freitas (2007, p. 975) de que “[...] a estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos polos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas”.

O estudo apresenta resultados parciais do pós-doutorado que realiza um mapeamento dos indicadores de insumos e processos da Diretoria de Ensino da Região de Marília (DRM). Consideramos a necessidade de mapear as condições objetivas de funcionamento das escolas pesquisadas como primeira etapa de um projeto mais amplo que pretende, na etapa seguinte, o desenvolvimento de um processo de avaliação institucional participativa experimental nesta rede estadual.

O objetivo deste estudo foi apresentar os indicadores de insumos (infraestrutura) das escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental da Diretoria de Ensino de Marília (DRM).

Para o desenvolvimento deste trabalho iniciamos com a metodologia, na sequência, abordamos as condições objetivas das escolas públicas (indicadores de insumos e processos), em seguida, apresentamos os resultados em formato de tabelas e gráficos dos insumos de infraestrutura e na sequência a discussão dos mesmos e as conclusões do estudo.

METODOLOGIA

Os dados foram obtidos através da pesquisa documental no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no endereço eletrônico www.inep.gov.br, no documento Censo Escolar da Educação Básica 2018 e em Planilha do Excel fornecida pela Diretoria de Ensino da Região de Marília contendo os dados de infraestrutura das escolas pesquisadas.

A pesquisa abarcará todas as escolas que oferecem vagas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) regular, ou seja, 47 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Marília que é o foco do estudo.



A pesquisa está sendo desenvolvida em uma abordagem quanti-qualitativa. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

As condições objetivas das escolas públicas (indicadores de insumos e processos)

A identificação das condições objetivas das escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental de uma Diretoria de Ensino do oeste paulista pretende verificar como estas instituições estão operando. Entendemos como condições objetivas um conjunto de indicadores educacionais (insumos e processos) necessário para o desenvolvimento do processo de aprendizagem nas escolas, tais como: remuneração média dos docentes; adequação da formação docente; média de horas aula; média de estudantes por turma; infraestrutura da escola; custo-aluno; indicador de nível socioeconômico; matrículas; taxa de aprovação; e taxa reprovação.

Recorremos a Betini (2009, p. 91) para explicitar o que estamos denominando de condições objetivas.

[...] as condições objetivas, concretas, são aquelas que já existem, aquelas que na escola pública são providas, dadas pelo poder público, implícitas nas políticas públicas educacionais. Seguramente, existirão outras que podem ser conquistadas e outras que podem ser transformadas pela ação do coletivo da escola e que passam a se incorporar àquelas já existentes. Afinal, as condições objetivas materiais, tanto determinam como podem ser determinadas pelo homem.

Do mesmo modo, Sousa e Bauer (2015, p. 264-265) contribuem para elucidar a dimensão de análise de insumos e processos. Para as autoras

A especificação de indicadores, quantitativos ou qualitativos, com base em informações disponibilizadas em bancos ou dados ou coletadas pelo avaliador, requer, portanto, que se esteja atento à diversidade de dimensões de análise – insumos, processos, produtos – que podem estar presentes na avaliação de políticas e programas sociais.

As autoras citadas recorrem a Morduchowicz (2006) para caracterizar os indicadores de insumos e processos como indicadores de contexto.

[...] los indicadores de insumo y de proceso son indicadores de contexto. Si bien lo que interesa, en última instancia, es el desempeño de un sistema educativo o una política que se está llevando adelante, esos indicadores



sonnecesarios porque ayudan a interpretar esse desempenho. Aun más, losmismos indicadores de insumo y de processo contribuyen a explicar eldesempeño de algunos de los que pueden conformar esos grupos: por ejemplo, el gasto educativo por alumnopuede estar influido por la zona (urbana o rural) en que se imparteelservicio, losaños de antigüedad de los docentes, eltamaño de laescuela, que puede contribuir a absorber (o, mejordicho, distribuir) loscostosfijos entre más alumnos, etc. (MORDUCHOWICZ, 2006, p.2 apud SOUZA; BAUER, 2015, p. 265)

De acordo com Januzzi (2005, p.144),

Os indicadores-insumo correspondem às medidas associadas à disponibilidade de recursos humanos, financeiros ou de equipamentos alocados para um processo ou programa que afeta uma das dimensões da realidade social. São tipicamente indicadores de alocação de recursos para políticas sociais o número de leitos hospitalares por mil habitantes, o número de professores por quantidade de estudantes ou ainda o gasto monetário per capita nas diversas áreas de política social. [...] Os indicadores-processo ou fluxo são indicadores intermediários, que traduzem, em medidas quantitativas, o esforço operacional de alocação de recursos humanos, físicos ou financeiros (indicadores-insumo) para a obtenção de melhorias efetivas de bem-estar (indicadores-resultado e indicadores-impacto), como número de consultas pediátricas por mês, merendas escolares distribuídas diariamente por aluno ou ainda homens-hora dedicados a um programa social.

O autor citado esclarece ainda que em algumas situações a distinção entre essas dimensões operacionais (insumo, processo, resultado e impacto) pode não ser muito clara. "Especialmente quando os programas são muito específicos ou no caso contrário, quando os objetivos dos programas são muito gerais" (JANUZZI, 2005, p.144).

Após estas considerações preliminares sobre os indicadores abordamos estudo sobre infraestrutura das escolas pois será um dos indicadores educacionais levantados na pesquisa.

Os autores Soares Neto, Jesus, Karino e Andrade (2013) se apoiam no estudo de Hattie (2009), que verifica a influência da infraestrutura no desempenho dos estudantes considerando vários países, entre os quais Estados Unidos e Nova Zelândia. Neste estudo foi argumentado que a maior fonte de variância está, na verdade, dentro das escolas e não entre as escolas.

Entretanto, esse dado é consistente com países desenvolvidos, cuja infraestrutura escolar se apresenta de forma equitativa entre as escolas, não podendo



ser ratificado em países que possuem um sistema educacional não equitativo, como o Brasil. Neste país a responsabilidade pela oferta da educação básica é dividida entre estados e municípios, em um cenário de grandes desigualdades regionais e com a enorme disparidade existente entre as diversas redes de ensino.

[...] a infraestrutura das escolas é um dos aspectos da educação brasileira que vem chamando a atenção há muitos anos. Em meados de 1980, Castro e Fletcher (1986) discutem as condições materiais das escolas brasileiras na época. Eles colocam explicitamente a questão da eficiência e da eficácia dos gastos públicos com educação e falam da relevância da infraestrutura das escolas para o aprendizado dos alunos. (CASTRO; FLETCHER, 1986 apud SOARES NETO et al., 2013, p. 80)

Destacamos, ainda, o estudo de Natália Soares e Sergei Soares (2007), com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Os autores analisam as condições de infraestrutura escolar, revelando que houve uma melhora nas condições das escolas, ainda que seus impactos não estejam refletidos nos indicadores de desempenho escolar. Para os autores, esses efeitos indicam “a necessidade de conhecer melhor a condição atual das escolas do país”, particularmente as públicas, responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental” (SOARES; SOARES, 2007, p. 7).

Portanto, a identificação dos insumos e processos educacionais nos interessa particularmente no contexto atual, com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (conhecida como PEC do Teto dos Gastos Públicos) que congelou as despesas do Governo Federal por até 20 anos.

Pinto (2014) apresenta estudos sobre os insumos. Apoiamo-nos no autor para explicitar o debate.

A abordagem metodológica de Hanushek, contudo, sofreu questionamento desde o início e Hedges, Laine e Greenwald (1994) produziram um interessante trabalho no qual, valendo-se dos mesmos estudos empíricos em que Hanushek se baseara, chegaram a conclusões opostas, ou seja, com base em uma estatística mais vigorosa ele mostraram que existia, sim, uma forte correlação entre insumos escolares e desempenho dos estudantes e que isso era válido, particularmente, para aqueles oriundos de famílias pobres ou negras. [...] (HANUSHEK 2003; HEDGES; LAINE; GREENWALD; 1994 apud PINTO, (2014, p.2)[...] É evidente que, se um sistema educativo se propõe a formar cidadãos críticos e autônomos, como estabelece nossa legislação educacional, há um grande impacto sobre a demanda de insumos. Dificilmente se consegue esse objetivo com muitos alunos por turma e professores que só sabem seguir apostilas (PINTO, 2014, p.10).



No caso do Brasil, os alunos da escola pública, em sua maioria, são oriundos das camadas pobres e, portanto, entendemos que o mapeamento das condições objetivas possa contribuir para a discussão das garantias dos meios para a efetivação de uma escola com qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados no Censo Escolar da Educação Básica 2018, do Painel Educacional do INEP e dos dados disponibilizados pela Diretoria de Ensino de Marília (DRM) apresentamos:

Tabela 1 – Número de docentes da Educação Básica no Ensino Fundamental no país e nos municípios pertencentes à Diretoria Regional de Marília (DRM)

Município	Total ¹⁻⁸	Anos Finais ¹⁴
	2,226,423	763,831
Marília	2,404 (60,8%)	750 (63,5%)
Oriente	82 (2,1%)	35 (3,0%)
Garça	607 (15,4%)	147 (12,4%)
Gália	65 (1,6%)	20 (1,7%)
Echaporã	71 (1,8%)	21 (1,8%)
Júlio Mesquita	71 (1,8%)	19 (1,6%)
Lupércio	63 (1,6%)	21 (1,8%)
Ocaçu	54 (1,4%)	14 (1,2%)
Fernão	22 (0,6%)	9 (0,8%)
Alvinlândia	51 (1,3%)	16 (1,4%)
Álvaro de Carvalho	57 (1,4%)	14 (1,2%)
Vera Cruz	137 (3,5%)	45 (3,8%)
Pompéia	270 (6,8%)	71 (6,0%)
Total	3,954 (100,0%)	1,182 (100,0%)

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2018

Notas:



1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do

Censo Escolar da Educação Básica.

8 - Não inclui auxiliares da Educação Infantil.

14 - O total dos Anos Finais do Ensino Fundamental inclui os docentes que atuam em turmas da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos e em turmas de Ensino Fundamental Correção de Fluxo e turmas Multi e Mult 8 e 9 anos de Ensino Regular e/ou Especial.

Tabela 2 – Indicador (%) de esforço docente das escolas da Diretoria Regional de Marília (DRM) e da Rede Estadual (RE)

Níveis	Descrição	DRM	RE
1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	0.1	0.6
2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	5.1	8.0
3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	9.6	17.6
4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	54.6	51.4
5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	21.0	15.2
6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	9.6	7.2

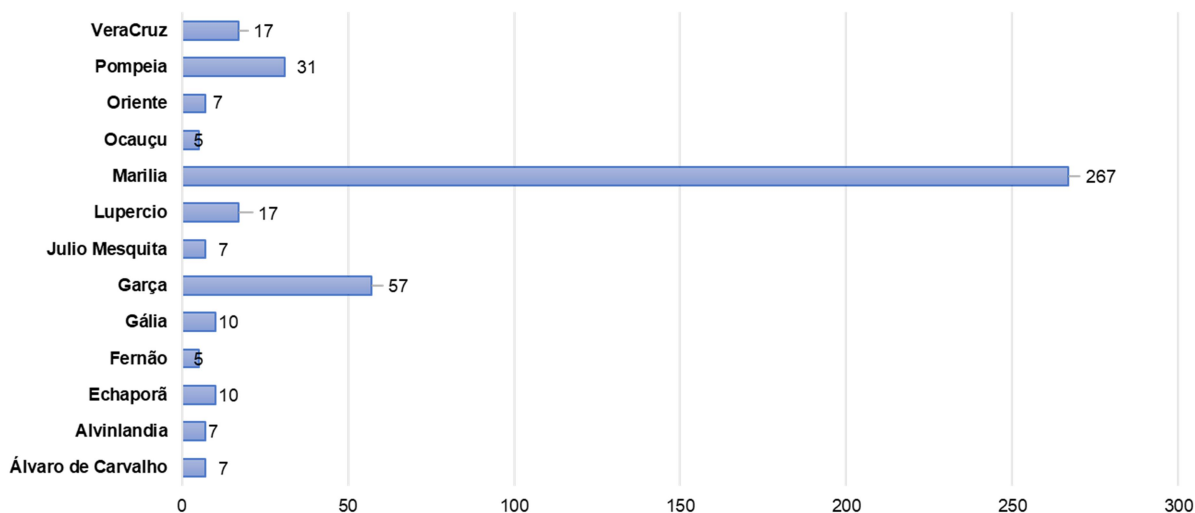
Fonte: INEP

A Tabela 1 informa que 750 docentes trabalhavam nos anos finais do Ensino Fundamental na Diretoria de Ensino da Região de Marília (DRM) no ano de 2018. A Tabela 2 apresenta que destes docentes 54,6% têm entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. O indicador de esforço



docente busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão.

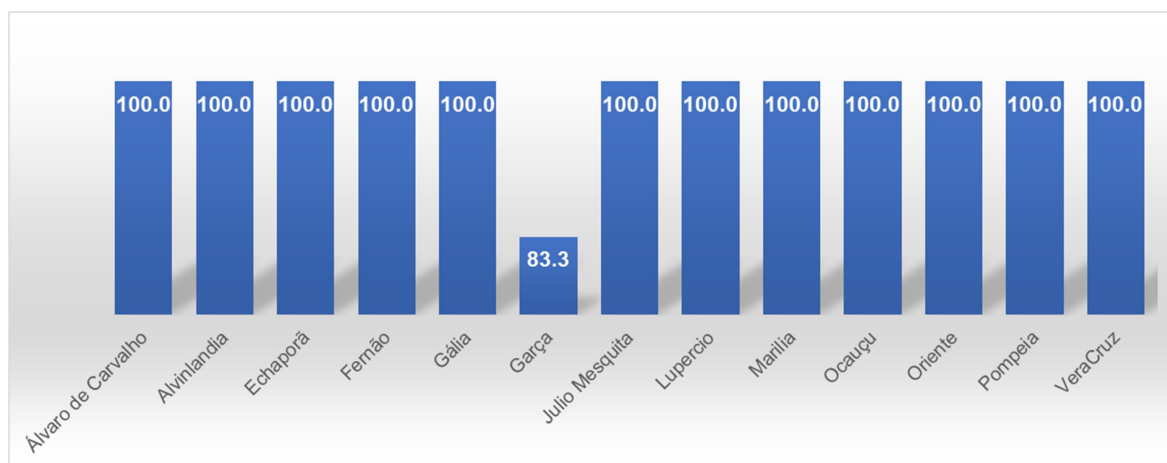
Gráfico 1 – Salas de aulas: Escolas do Ensino Fundamental (EF) Anos Finais (AF) (DRM)



Fonte: Diretoria de Ensino de Marília (DRM)

O Gráfico 1 apresenta o número de salas de aula das escolas do Ensino Fundamental da DRM que possui o número total de 447.

Gráfico 2 – Laboratórios de informática (%) nas escolas (EF) (AF) da DRM

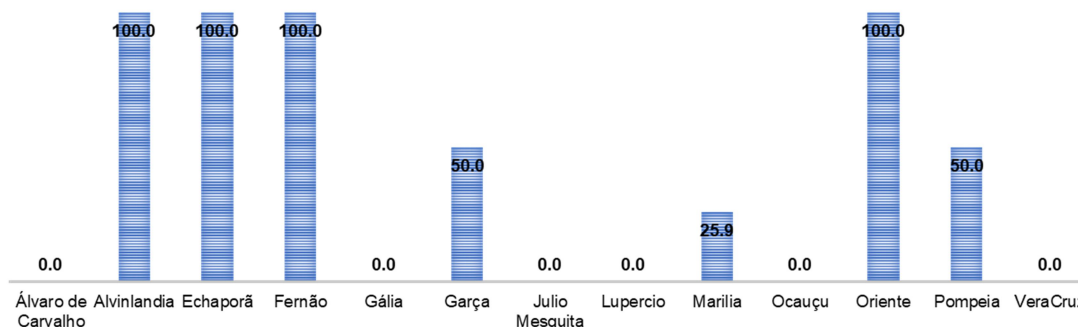


Fonte: Diretoria de Ensino de Marília (DRM)



O Gráfico 2 indica que dos municípios da DRM uma das escolas apenas na cidade de Garça não possui laboratório de informática. Esta cidade possui seis escolas. Os demais municípios possuem laboratório de informática.

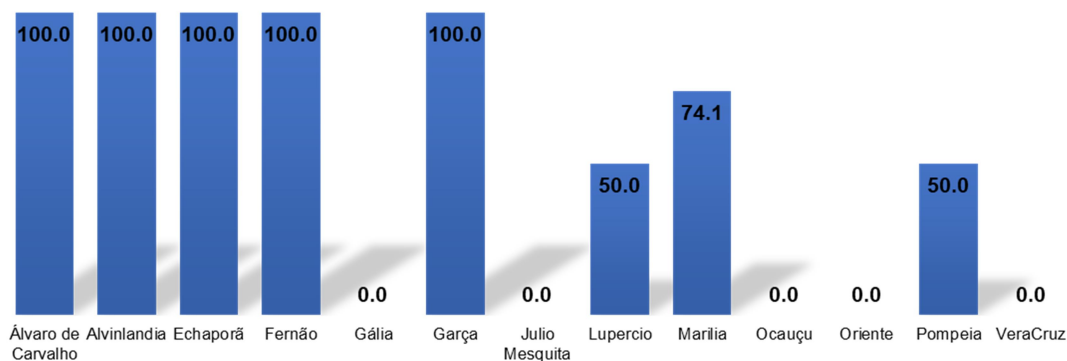
Gráfico 3 – Laboratório de Ciências (%) nas escolas (EF) dos (AF) da DRM



Fonte: Diretoria de Ensino de Marília (DRM)

O Gráfico 3 indica que na (DRM) seis municípios não possuem Laboratório de Ciências em suas escolas, em Garça metade das escolas possuem e em Marília apenas 25% das escolas possuem.

Gráfico 4 – Escolas (EF) (AF) (%) que oferecem internet para os alunos nas cidades da DRM



Fonte: Diretoria de Ensino de Marília (DRM)



Informamos ainda que as Escolas do Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino da Região de Marília (DRM) não possuem biblioteca. Todas escolas possuem Sala de Leitura. Esta denominação retira a exigência de contratação de um bibliotecário (a) para cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao fator de infraestrutura básica as escolas pesquisadas possuem energia pública, sanitários, coleta pública de lixo e água pública. Informamos que a pesquisa se encontra em andamento e novos dados complementares estão sendo coletados e serão divulgados oportunamente. Entretanto, os dados disponibilizados nos permitem apenas verificar se existe ou não determinada instalação ou serviço na escola, mas não identifica a qualidade dos mesmos. Autores como Soares et al (2013) disponibilizaram uma escala para medir a infraestrutura das escolas brasileiras classificando-as em Elementar, Básica, Adequada e Avançada.

Identificamos a necessidade de novas pesquisas para que possamos avançar no debate do padrão mínimo de qualidade necessário para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; SOUSA; S.M.Z.L. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015.

BETINI, G. A. **Avaliação Institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. 2009. 394 f. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> Acesso em 15.07.2019.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 963–987, 2007.



JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 2, n. 56, p. 137-160, abr./jun. 2005.

MORDUCHOWICZ, A. Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires: UNESCO: **IIFE**, 2006. Disponível em: <<http://www.iifebuenosaires.org.ar/documentos/los-indicadores-educativos-y-las-dimensiones-que-los-integran>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

PINTO, J. M. de R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Tempe, v. 22, n. 19, p. 1-20, abr./2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n19.2014>. Acesso em 11.01.2019

SOARES, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: MPOGIPEA, 2007. (Texto para discussão n. 1267). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1267.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.



INFLUÊNCIAS DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

LEONARDO MENDES BEZERRA¹
MARINETE A. MARTINS²
LEO VICTORINO DA SILVA³

¹Professor Assistente da Universidade Estadual do Maranhão. Doutorando em Educação da Universidade de Sorocaba – Sorocaba/SP, e-mail: leonardobezerra@professor.uema.br

²Professora Titular da Universidade de Sorocaba. Doutoranda em Educação da Universidade de Sorocaba – Sorocaba/SP, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³Professor Auxiliar da Universidade de Sorocaba. Doutorando em Educação da Universidade de Sorocaba – Sorocaba/SP, bolsista da Universidade de Sorocaba.

RESUMO

Este artigo investiga as influências do ensino de Filosofia na formação de professores. No percurso metodológico, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e exploratória de dados de publicações secundárias como artigos científicos, além de livros. Analisou-se o conteúdo conforme os preceitos de Bardin (2016) em que consistiu nas seguintes etapas: seleção das informações pertinentes ao objetivo desta pesquisa, agrupamento por afinidades de assuntos, interpretações das informações e sistematização qualitativa que se convertem em três categorias de análise, a seguir: 1. Pensamento interpretativo, crítico e reflexivo; 2. Filosofia como colaboradora à formação da opinião pública; 3. Colaboração da Filosofia na práxis pedagógica cotidiana. Os resultados apontaram que trabalhar com filosofia nos cursos de licenciatura desenvolve e potencializa ações reflexivas e críticas, proporcionando também mudanças de atitude, capacidades autocríticas e compreensões das teorias filosóficas aplicadas a realidade social.

Palavras-chave: Formação docente. Análise de conteúdo. Ensino de Filosofia. Práxis pedagógicas. Opinião pública.

INFLUENCES OF PHILOSOPHY IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This article investigates the influences of philosophy teaching on teacher education. In the methodological course, we used the bibliographic and exploratory research of data from secondary publications as scientific articles, as well as books. The content was analyzed according to the Bardin (2016) precepts, which consisted of the following steps: selection of information pertinent to the objective of this research, grouping by affinity of subjects, interpretations of information and qualitative systematization that become three categories of analysis, following: 1. Interpretive, critical and reflective thinking; 2. Philosophy as a contributor to the formation of public opinion; 3. Collaboration of philosophy in everyday pedagogical praxis. The results showed that working with philosophy in undergraduate courses develops and enhances reflexive



and critical actions, also providing changes in attitude, self-criticism and understanding of philosophical theories applied to social reality.

Keywords: Teacher training. Content analysis. Philosophy teaching. Pedagogical praxis. Public opinion.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma questão antiga e, ao mesmo tempo, atual. No Brasil, em 1882, Rui Barbosa analisou a educação no período imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019). Não obstante, historicamente, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, em especial o campus de Balsas, possui vocação pela formação inicial de professores para exercerem sua função de criadores de mentes reflexivas, críticas, autoras de suas histórias e da existência (MENDES; BEZERRA, 2019; UEMA, 1998; UEMA, 2011; UEMA, 2013).

Diante disto, este artigo apresenta uma revisão dos resultados das produções bibliográficas dos trabalhos publicados que se originaram após a conclusão de dois projetos de pesquisa: “Memória e História: as contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o desenvolvimento da região de Balsas” e o segundo intitulado “Histórias da formação de professores: contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o Dinamismo da Microrregião dos Gerais de Balsas”, desenvolvidos nos anos de 2017 a 2019.

Nos meandros investigativos das produções publicadas nos seguintes periódicos “InterEspaço” (BEZERRA; SILVA, 2018) e “Research, Society and Development” (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019; MENDES; BEZERRA, 2019), observou-se a menção das disciplinas “Filosofia” e “Filosofia da Educação”, enquanto elementos que contribuem para a potencialização das capacidades interpretativas, reflexivas e também críticas para a construção dos saberes educativos e do agir comunicativo.

Diante disto, a produção deste artigo se justifica pelo atual contexto social e político e pelas declarações, não somente do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, mas também do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, e, particularmente, sobre a afirmação deste último sobre a inutilidade do ensino de filosofia para a região nordeste do Brasil (FÓRUM, 08 abr. 2019).



Buscamos trazer à luz as considerações a respeito da temática pesquisada e discutida no viés teórico e empírico da prática educativa na formação inicial docente. O interesse em focar nas informações bibliográficas, originadas dos resultados dos projetos supracitados, relacionados à formação filosófica para docentes - enquanto compreensão da formação profissional e do compromisso social da educação - contribuirá para as reflexões acerca do ensino de filosofia para os cursos de licenciatura.

Estudar o ensino de "Filosofia" favorecerá as práticas interpretativas e compreensivas de mundo e sobre o cotidiano da educação. Diante desses pressupostos, o objetivo deste trabalho é investigar as influências do ensino de esta disciplina na formação docente.

METODOLOGIA

Para este estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica e foram explorados dados secundários de publicações anteriores. A análise foi realizada conforme os preceitos das teorias de Bardin (2016): recorte das informações mais relevantes, agrupamento quantitativo das informações por afinidades, interpretação das informações e sistematização qualitativamente que se agruparam em três categorias, advindas dos discursos dos egressos, conforme se apresenta no quadro 1; derradeiramente, apresentam-se os resultados e discussão do estudo.

Quadro 1 – Categorias de análise

Ordem	Categorias de análise
1ª categoria	Pensamento interpretativo, crítico e reflexivo
2ª categoria	Filosofia como colaboradora à formação da opinião pública
3ª categoria	Colaboração da filosofia na práxis pedagógica cotidiana

Fonte: Autoria própria

Com base no quadro 1, discute-se, didaticamente os itens organizados e os resultados das três categorias analíticas apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeira Categoria - "Pensamento interpretativo, crítico e reflexivo"



Destaca-se que todo processo educativo possui uma orientação axiológica. Ensinar filosofia é proporcionar aos estudantes a compreensão do processo de ensino-aprendizado, pois os conteúdos das disciplinas “Filosofia” e “Filosofia da Educação” devem favorecer o desenvolvimento de potencialidades interpretativas e reflexivas e, por meio do agir comunicativo, estimular a emancipação crítica do estudante.

Sobre a emancipação crítica, Freire (2011), esclarece que é um processo de construção da identidade sem imitar subservientemente outras culturas e tornar-se alienado. Assim, os docentes da “Filosofia” ou “Filosofia da Educação” devem ensinar os sujeitos a desenvolverem o pensamento crítico como exercício do pensamento e devem valorizar o conhecimento de mundo dos estudantes (senso comum e empirismo), relacionando-os com os conhecimentos teóricos.

Essa relação entre empirismo, senso comum e conhecimentos teóricos são propulsões pedagógicas para a re/construção de saberes e pela transformação de valores (ARANHA, 2000).

Adentrar na realidade filosófica da educação é abrir-se para o diálogo e para o reconhecimento dos professores – sejam em formação ou não, em (re)construírem os conhecimentos através da símile entre a teoria e a prática. Para isso, não basta ensinar conteúdos da Filosofia da Educação parafraseando pensamentos filosóficos e instruindo com a história do pensamento (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019, p. 17).

A “Filosofia” e a “Filosofia da Educação” proporcionam aos estudantes de graduação em licenciaturas, além do conhecimento teórico dos clássicos e dos contemporâneos – como por exemplo: Platão, Aristóteles, Agostinho, Aquino, Descartes, Rousseau, Foucault, Marx, entre outros – a elaboração do pensamento sistematizado, consciente, reflexivo e crítico para pensar sobre o próprio pensamento, elaborando opiniões conscientes e legitimadas com o intuito de alcançar a compreensão-reflexão-ação e, assim, transformar pensamento, atitudes e hábitos.

O sentido educativo deve se aproximar de uma educação para a vida que desenvolva e potencialize as capacidades em realizar reflexões e críticas em suas multidimensões, pois “uma das principais tarefas da Filosofia da Educação é a determinação dos valores e dos fins educativos mediante o exercício pedagógico da



reflexão filosófica em uma tentativa de análise crítica dos discursos educacionais” (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019, p. 4).

Assim, para desenvolver as aptidões reflexivas e críticas, faz-se necessário que seja trabalhada com os estudantes a capacidade de formar opiniões de cunho público. Entendemos, que a “Filosofia” e “Filosofia da Educação” são disciplinas que colaboram para potencializar e desenvolver tais competências.

Segunda Categoria – “Filosofia como colaboradora à formação da opinião pública”

Para se formar opinião, antes de tudo, é necessário compreender, interpretar e externar a informação. Essa ação foi compreendida por Aristóteles (2006), que apontou serem todos os seres humanos, seres políticos, por criar vínculos sociais pela interação e pela elaboração de opiniões para satisfazer suas necessidades e desejos.

Mill (1991), destaca que a formação da opinião pública tem como objetivo propagar a vontade individual e os desejos de alguns grupos. Ela fomenta a liberdade de expressão de cada uma das épocas.

A liberdade é o princípio para as escolhas possíveis que se realiza como decisão e ato voluntário (CHAUÍ, 2000). Assim, o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), destaca em seu inciso VI a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assegurando a proteção dos espaços onde ocorrem os cultos e liturgias religiosas, garantidas pela lei.

De modo similar, a liberdade de expressão proporciona o conjunto de opiniões daquilo que as percepções são captadas e que internamente os sujeitos acreditam saber. As próprias orientações curriculares para o ensino médio nos apresentam sinteticamente que as competências e habilidades são desenvolvidas em três grupos: “Representação e comunicação; Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural”. Para realizar essas habilidades pedagógicas, foram apontados pelos docentes os métodos erotemático, peripatético, reflexivo e opinião pública e o método preletivo” (BRASIL, 2006 apud BEZERRA; SILVA, 2019, p. 211).

Nesse sentido, as opiniões, quando mediadas – como, por exemplo, com a aplicação do método socrático (maiêutica) – impulsionariam a busca pela verdade e proporcionariam um campo aberto para novas pesquisas.



Destaca-se a importância que os professores sejam formados a partir de processos não mecanicistas de repetição da informação e, sim, com uma intensão axiológica e que valorize os conhecimentos e saberes de mundo dos estudantes, com ações pedagogicamente planejadas, orientadas para atos problematizadores, democráticos e éticos, com o objetivo de produzir conhecimentos e proporcionar transformações sociais (FREIRE, 2011).

Diante disso, o importante na formação docente, conforme Freire (2014) não são os processos mecânicos de repetição dos saberes, e sim, a compreensão axiológica das emoções, dos sentimentos, das vontades, da insegurança a ser sobrepujada pela segurança, do temor que, ao ser "educado", vai acendendo a coragem.

Com a dialética exercitada em que a "Filosofia" transformaria as opiniões em questões investigativas, o exercício do pensamento deve ser estimulado nas aulas de "Filosofia", a fim de proporcionar "A formação da opinião pública, por meio do olhar filosófico, favorece uma maior compreensão, sendo, pois, um modo formativo e emancipador dos discentes" (BEZERRA; SILVA, 2018, p. 212).

Terceira Categoria – "Colaboração da filosofia na práxis pedagógica cotidiana"

O exercício do pensamento torna-se necessário nas aulas de "Filosofia" por mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem e da práxis pedagógica nos requisitos destacados por Saviani (1975).

Para tanto, é importante que os professores sejam capazes de atuar de forma planejada e de proporcionar aos estudantes das licenciaturas a possibilidade de elaborarem problemas e os analisarem sob a luz das teorias filosóficas e científicas. Diante disso, as atribuições sobre os professores de "Filosofia" são destacadas por Bezerra e Silva (2018, p. 208):

Os professores de Filosofia devem provocar situações filosóficas no espaço escolar, e trabalhar com as questões constitucionais do direito à igualdade é uma forma necessária para que os alunos possam desenvolver uma maior compreensão dos conteúdos filosóficos e relacioná-los com as práticas empíricas atuais. Apresentar e discutir a temática do direito subjetivo, a igualdade dos seres humanos, é buscar diálogos reflexivos e emancipatórios frente às diversas situações cotidianas da contemporaneidade.



Destacamos também que os conteúdos filosóficos são imprescindíveis para a formação inicial de professores por oferecerem os meios aos estudantes para refletirem sobre as várias questões que envolvem o cotidiano educacional. As reflexões filosóficas sobre o mundo, o contexto social e o cotidiano escolar potencializam a análise mais aprofundada da complexidade educativa e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos novos professores.

Assim, quanto aos saberes filosóficos, sabemos que a oferta das disciplinas possibilita desenvolver “saberes, conhecimentos, competências, valores e práticas estão voltados à articulação interdisciplinar, ou seja, a organização curricular oferecida pelos cursos de licenciatura” (MENDES; BEZERRA, 2019, p. 17).

Nesse percurso, as reflexões de Bezerra e Silva (2018) destacam que pedagogicamente é necessário que os professores sensibilizem os estudantes acerca das múltiplas temáticas urgentes e emergentes da atualidade, expondo definições e conceitos, construindo problemas, considerando os saberes de mundo, de vivências e empíricos dos estudantes e, por último, conectando as várias reflexões com as teorias.

Para tanto, faz-se necessário que os professores de “Filosofia” sejam problematizadores, reflexivos e críticos, pois, caso contrário, as possibilidades tornam-se remotas. Assim, “refletir criticamente os aspectos educativos exige, pois, um conjunto de três requisitos, os quais serão apresentados posteriormente” (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019, p. 11).

Os estudos de Kierkegaard (2013) reforçam esses pensamentos, pois, compreende-se que os professores necessitam ensinar estudantes a refletir para que se tome consciência de si e do contíguo de condições sob o ato de pensar e do pensamento. Logo, faz-se necessário que a teoria deve estar aliada à prática pedagógica em que os professores possam ensinar os estudantes a exercerem a cidadania, e que essa atividade seja capaz de proporcionar a autonomia, o entendimento e a reflexão sobre os conhecimentos produzidos (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019).

CONCLUSÃO

O contexto social e político brasileiro sempre reivindicou uma postura crítica e um pensamento reflexivo sobre o cotidiano da formação de professores e as



demandas sociais e políticas na construção de identidades de sujeitos conscientes e autores de transformações necessárias para o avanço da democracia, da participação cidadã, da ciência e até mesmo da aceitação dos resultados científicos.

Em contracorrente à ideologia política do Governo Bolsonaro, destacamos a relevância da disciplina de "Filosofia" e suas aplicações no desafio de despertar o espírito crítico que liberta do pensamento alienante e estabelecido como verdade universal. Diante disso, percebeu-se que as aulas de "Filosofia" nos cursos de formação de professores possibilitam aos egressos das licenciaturas atitudes mais reflexivas e críticas sobre a sua própria prática educativa. Assim, a sensibilização dos egressos, enquanto docentes da educação básica, personificou hábitos e atitudes de pensamentos críticos que reconhecem os estudantes como sujeitos subjetivos e com variações axiológicas e culturais.

Nessa perspectiva, espera-se que os professores de "Filosofia" e "Filosofia da educação" possam contribuir para a geração de uma racionalidade que desenvolva e/ou potencialize nos estudantes as capacidades de autocríticas para a compreensão do pensamento filosófico e, na ótica intersubjetiva, oportunizar as atividades referentes à análise e reflexões nas ações educativas e na formação docente, apresentando, assim, as atribuições da filosofia na educação.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, L. M.; SILVA, M. N. S. Por que os professores de filosofia deveriam ensinar o direito à igualdade em sala de aula? **InterEspaço**, v. 4. n. 13. jan./abr. 2018, p. 198-217. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/8863/5370>. Acesso em: 24 out 2019.

BEZERRA, L. M.; CARVALHO, A. C. T. B.; MALDANER, L. C. B. F. The philosophy of education as problematizing and reflective in teacher education. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 2, e1782612, 2019. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/612/631>. Acesso em 25 out. 2019.



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

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FÓRUM. **Ministro da Educação acha que universidades do Nordeste não deveriam ensinar sociologia**. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/politica/ministro-da-educacao-acha-que-universidades-do-nordeste-nao-deveriam-ensinar-sociologia/>> Acesso em 08 set 2019.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KIERKEGAARD, S. **As obras do amor: algumas considerações cristãs em forma de discursos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENDES, G. M.; BEZERRA, L. M. Contributions of the Center for Higher Studies of Balsas in initial teacher training. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e29861068, mar. 2019. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/1068/886>. Acesso em 24 out. 2019.

MILL, J. S. **Sobre a Liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. **Revista D/doto**, v. 1, n. 1, jan. 1975. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/A_filosofia_na_formao_do_educador.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

UEMA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Letras – língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas**. Balsas: UEMA/CESBA, 2013.

UEMA. **Projeto Pedagógico do curso de Matemática**. Balsas - MA: CESBA, 2011.

UEMA. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências – Habilitação Matemática e Física**. Balsas - MA: CESBA, 1998.



LER E ESCREVER NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTAS EM DISCUSSÃO

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

Docente do curso de Licenciatura, Faculdade de Artes. Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.

RESUMO

O ensino eficiente é um ensino de boa qualidade, integral, abrangente e multidimensional. Também é social e historicamente definido, pois surge de uma existência específica de um contexto concreto. Esse artigo tem como objetivo promover uma discussão sobre as propostas vigentes de trabalhos com relação à aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva construtivista. Como metodologia, usamos da abordagem qualitativa em educação, de cunho bibliográfico buscando estudos sobre a temática em livros e artigos publicados em periódicos, além de um levantamento bibliográfico sobre o tema no banco de dados da CAPES (Dissertações e Teses). Foi possível concluir que na Educação há necessidade de uma reestruturação na proposta de realizar um melhor trabalho no processo de ensino e aprendizagem. O construtivismo, por meio de novos métodos e do conceito de alfabetização, pode ser uma opção que considera as vivências das próprias crianças para se chegar aos resultados almejados.

Palavras-chave: Educação. Construtivismo. Leitura e Escrita. Métodos de alfabetização.

READING AND WRITING IN FUNDAMENTAL EDUCATION: CONSTRUCTIVE PROSPECTS IN DISCUSSION

ABSTRACT

Efficient teaching is good quality, comprehensive, comprehensive and multidimensional teaching. It is also socially and historically defined because it arises from a specific existence of a concrete context. This article aims to promote a discussion about the current work proposals regarding reading and writing learning from a constructivist perspective. As a methodology, we use the qualitative approach in education, with a bibliographic nature seeking studies on the theme in books and articles published in journals, as well as a bibliographic survey on the subject in the CAPES database (Dissertations and Theses). It was concluded that in Education there is a need for a restructuring in the proposal to do a better job in the teaching and learning process. Constructivism, through new methods and the concept of literacy, can be an option that considers children's own experiences to reach the desired results.

Keywords: Education. Constructivism. Reading and writing. Literacy methods.



INTRODUÇÃO

O ser humano nasce extremamente frágil e depende de outros de sua espécie para garantir-lhe a sobrevivência e, sendo assim, necessita do contato com os outros para aprender a ser "humano". Desde o nascimento, há uma forte interação entre adultos e bebês, em que os adultos procuram passar para as crianças as informações relativas à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história da humanidade, como, por exemplo, o nome dos objetos e para que serve.

Esse artigo tem como objetivo, expor um breve histórico do construtivismo no Brasil relacionando com os principais métodos de ensino da leitura e escrita e refletir sobre as principais ideias existentes na prática pedagógica do professor sobre a proposta construtivista.

METODOLOGIA

Esse artigo usou da abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, pois usou de reflexão teórica crítica sobre o material obtido. Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é a mais indicada para estudos educacionais, pois se utiliza de métodos que procuram compreender o processo e contexto em que a pesquisa ocorre.

Embora seja difícil conceituar o que é realmente uma pesquisa qualitativa, pois muitos autores não entram em um consenso relacionado à sua conceituação propriamente dita, existe uma unanimidade ao conceituar que a pesquisa qualitativa tem a autonomia de usar de várias técnicas para a coleta de dados (ANGROSINO, 2009).

Sobre a pesquisa bibliográfica documental (uma das características desse estudo) podemos afirmar que percorrerá uma análise de referencial teórico, elaborado por autores renomados sobre um determinado tema. No caso dessa pesquisa, usaremos de estudos já realizados por autores como Soares (1998; 2003; 2004), Mortatti (2006), Ferreira (1986, 1995), Ferreira e Teberoski (1999) entre outros que estudam a perspectiva construtivista.

Conforme Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica permite compreender melhor o tema através de um estudo já em andamento, e auxilia na análise da solução do problema da pesquisa. "A pesquisa bibliográfica pode, portanto,



ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 44). Partindo desses pressupostos, esse artigo realizou um levantamento bibliográfico sobre o tema também em bancos de dados da CAPES optando por estudos (Dissertações e Teses) e artigos no banco de dados da Scielo publicados entre 2012 e 2016 sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alfabetização no Brasil tem uma história que nos mostra também o surgimento dos primeiros métodos de ensino das primeiras letras. Essa trajetória é marcada desde o final do século XIX pela disputa entre qual método era mais eficaz para as crianças aprenderem a ler e escrever, pois tinham certo grau de dificuldades principalmente nas escolas públicas. E o maior dos problemas em questão era o “fracasso escolar na alfabetização” por conta dos problemas estratégicos que o ensino enfrentava (MORTATTI, 2006).

Antes do século XIX não haviam escolas públicas eficientes e é com a República que a escola passa a ser ideal de modernidade, obrigatória, leiga e gratuita para todos, tendo as práticas de leitura e escrita destinadas a ensino organizado, preparado e solicitado, ou seja, algo específico e requeria a partir daquele momento a preparação de profissionais especializados. Na década de 1980 em São Paulo é realizada a primeira modificação que pensasse na escola pública e uma das ações foi a construção do prédio da “Escola Norma da Praça” mais tarde sendo conhecido como “Colégio Caetano de Campos”, o primeiro a institucionalizar o ensino público (MORTATTI, 2006).

Foram muitas as fases históricas percorridas pela alfabetização, mas o construtivismo surge, segundo Mortatti (2006), na década de 1980 quando, quando o contexto questionava novas necessidades políticas, sociais e educacionais. Ocorreram, então, algumas propostas de mudança na Educação para combater o fracasso nas escolas em relação a alfabetização das crianças. O conceito construtivista vinha com algumas questões a respeito da alfabetização e entre elas apontava as pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita estudada pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. O construtivismo é exibido tal como uma revolução conceitual, consistindo-se em uma teoria da qual as crianças aprendem com suas vivências,



aceitando as teorias e práticas, desmetodizando o processo de alfabetização e deixando a se indagar a indispensabilidade das cartilhas.

Desta maneira, a contestação permanece no meio dos apoiadores do construtivismo, dos métodos misto ou eclético, das tradicionais cartilhas e do método global, de modo a especificar um como o melhor. As cartilhas construtivistas ou sócio-construtivista ou construtivista-interacionistas, são resultantes das indagações aos métodos e cartilhas de alfabetização (MORTATTI, 2006).

Nesse momento vários discursos se apropriaram das propostas do construtivismo e foi, em outros momentos, institucionalizado, como no caso da elaboração dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" – PCNs em que o construtivismo norteia a alfabetização. É fundado também uma nova tradição distinta: a desmetodização da alfabetização, resultante da ênfase voltada em quem aprende e o como aprende a língua escrita. Iniciou se uma contestação entre os apoiadores interacionistas e os do construtivismo, mas brevemente agregaram os dois. "Dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes em especial, da ausência de uma didática construtivistas" (MORTATTI, 2006, p. 12).

A discussão entre métodos não é uma novidade dos dias de hoje e como vimos essa disputa tem uma grande história. Portanto alfabetizar não se trata apenas de um método específico que resolvera o fracasso escolar, pois a alfabetização deve ser vista como um processo que precisa ser preparado e que tenha objetivos, não pode apenas depender de métodos, pois um método deve ser apenas mais um fator de uma teoria a completar esse processo que é a alfabetização.

Aqui no Brasil, por volta da década de 1980, o construtivismo passa a ter ênfase e se tornam conhecidas por defender a ideia de que o aluno aprende melhor quando lhe é apresentado algo que desperte a vontade ou curiosidade sobre o tema proposto, tornando-o o principal sujeito dentro da sala, dando a ele a oportunidade de participar da aula expondo suas dúvidas e conclusões, fazendo com que tenha um papel ativo na aprendizagem. Dentro dessas teorias, o ambiente em que a criança está inserida tem um papel de grande importância para a construção de seus conhecimentos e a para a maneira que o professor vai ensinar (FOSSILE, 2010).



Emília Ferreiro está entre os principais estudiosos das Teorias construtivistas, que diferente do que muitos pensam, seu conhecimento não se trata especificamente de um método, embora tenha inspirado alguns deles. Para ela o construtivismo acontece pelas experiências vividas pelas crianças e pela sua interação e procura a resolução de problemas. Nesse processo o professor tem um grande papel como mediador, pois é ele quem deve criar conflitos e orientar esse aluno, fazendo com que a criança pense e se sinta desafiada ao ponto de fazer pesquisas, discutir com os colegas e se informar cada vez mais sobre o tema que lhe foi proposto (FOSSILE, 2010).

Para Ferreiro (1986) o primeiro ano na escola é o que vai influenciar bastante como será seu processo de alfabetização. Pelas suas pesquisas e estudos Ferreiro (1986) concluiu que esse processo passava por três níveis diferentes, *pré-silábico, silábico e alfabético*.

No *Nível 1: Pré-silábico*, a criança entende que tudo aquilo que ela fala pode virar escrita, apesar de não ter correspondência com o som e com isso passa a usar rabiscos e desenhos para escrever. Mais tarde a criança entende que para escrever se utiliza letras e aprende a reconhecê-la, inclusive as letras do seu nome, passando a usá-las com mais freqüência nas palavras. Apesar de entender que as palavras se escrevem com letras elas utilizam poucas e não tem a menor preocupação com a posição de cada uma (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999).

No primeiro período do nível pré silábico a criança utiliza traços de acordo com o tamanho da palavra e sempre da esquerda para a direita. No segundo período a criança costuma repetir as mesmas letras para várias palavras, a leitura é sempre deslizando o dedo(global) e apesar de repetir as letras, a criança sabe que coisas diferentes também devem ser escritas de maneiras diferentes (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999).

O trabalho nesse período deve ser intenso e de uma forma lúdica, o professor deve sempre destacar as letras inclusive o do nome das crianças, apresentar livros e revistas, reconto e reescritas de histórias, brincadeiras e jogos com letras e desenhos para a memorização da criança, etc.

Já no *Nível 2, silábico*, a criança demonstra perceber que existe alguma relação entre a fala e a escrita, ela a atribuir uma letra par cada silaba falada, apesar de ainda usar letras aleatórias. Conforme o aluno vai treinando passa a usar a letra que



realmente condiz com o som produzido, na maioria das vezes as letras utilizadas são as vogais (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999).

No primeiro período da criança silábica ela consegue atribuir uma letra para cada sílaba, por mais que essa não corresponda a palavra dita, a leitura nesse período é de forma silabada. No segundo período a criança ainda continua utilizando uma letra para cada sílaba, mas já consegue usar a letra correspondente ao som falado e de acordo com a palavra, em geral as vogais são usadas, podendo ser intercaladas por algumas consoantes (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999).

No *Nível silábico* o professor já pode apresentar frases e textos para seus alunos. Entre o nível dois e três, nós temos o silábico-alfabético, que a transição do aluno de um nível para o outro. Uma criança nessa fase já começa a atribuir as letras de acordo com o som produzido, podendo usar letras diferentes mais que produzem o mesmo som (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999).

No último Nível, o *Nível três, Alfabético*, a criança já consegue produzir de uma forma correta todos os fonemas de uma palavra, apesar de ocorrer erros. Nesse nível da escrita o aluno já compreende que cada sílaba da palavra corresponde a um som. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), nesse nível a criança já relaciona grafema-fonema e compreende cada um dos caracteres da escrita como correspondente à fala. A partir desse nível a criança já começa a adquirir mais segurança com a escrita e leitura, tornando-se mais fluente em ambos.

Um professor que concebe as teorias construtivistas em suas práticas pedagógicas tem o dever de conhecer aquilo que quer compartilhar com seus alunos, para que ele possa discutir o conteúdo proposto, explicando e recebendo informações novas. O professor deve fazer intervenções que façam os alunos a pensar e buscar respostas, adquirindo o saber com seus próprios esforços.

Diante a crise na Educação, vê-se a necessidade de renovar as metodologias de ensino para que seja possível diminuir o índice de analfabetismo, a evasão escolar e melhorar a capacidade de ler e interpretar textos de nossos alunos. Nesse contexto, muitos métodos se denominam "construtivistas", mas o fato é que o construtivismo não é um método e nem uma técnica, e sim uma postura em relação a aquisição do conhecimento. Segundo Mendonça e Mendonça (2011, p.45) "nem o construtivismo, nem a psicogênese da língua escrita são métodos, mas ainda hoje é comum, ao se



questionar um alfabetizador sobre qual é seu método de ensino. Obter-se a resposta: Método Construtivista”.

Por esse motivo Becker (1994, p. 89) defende que o Construtivismo não é prática e nem método, mas sim “uma teoria que permite (se) interpretar todas essas coisas, jogando- nos para dentro do movimento da historia- da humanidade e do universo” (BECKER, 1994, p. 89).

Em 1990, Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentam suas pesquisas que tornam clara a necessidade de renovar, modificando os conceitos de alfabetização realmente aconteça. Tal reestruturação se deu com propostas do próprio Ministério de Educação – MEC em 2008 e a realização de cursos de formação continuada, que nem todos tiveram facilidade de pôr em prática mantendo, assim, a tradicionalidade do processo. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

Pretendemos demonstrar que, a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.11).

No Método tradicional conteudista acredita-se que a criança necessita de maturidade intelectual para aprender. O professor é o detentor do conhecimento, não precisa conhecer seu aluno, que vai acumulando informações recebidas e frases prontas por meio de exercícios de fixação. O professor não investiga, questiona ou explora o erro de seus alunos apenas deposita os conteúdos sem interação e significação, baseando- se em uma concepção de leitura e escrita como codificação e decodificação desconsiderando a bagagem que as crianças possuem e trazem de casa. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 22):

Uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreender-la , formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]. no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe prevê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999,p. 22)



Segundo Moreto (2008, p. 87), a “perspectiva construtivista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações ou seja um mero receptor – repetidor”.

Entretanto, não apenas de observações positivas o construtivismo pode ser analisado. Com relação às principais críticas ao construtivismo, por exemplo, a maior delas talvez seja a mencionada por Pimentel (1991):

O construtivismo é incompatível sim com um método fechado, do tipo dos que são tradicionalmente usados na aprendizagem da leitura e da escrita, porque este tipo de instrumento didático vincula uma generalização de conhecimento que todos sabemos não ser verdadeira: as crianças na alfabetização não se encontram todos no mesmo ponto de partida e nem aprendem do mesmo tempo a ler e escrever (PIMENTEL, 1991, p. 30)

Na concepção construtivista, a bagagem que o aluno traz consigo é significativa e ponto de partida, através da interação professor e alunos o educador conhece seus alunos, o meio em que vivem e as problemáticas do seu dia a dia. Seus alunos são construtores do conhecimento e ele um intermediário que trabalha atividades diferenciadas vividas que possibilitarão a ampliação de seus conhecimentos. Sempre que necessário, através da interação significativa o aluno é levado por sua curiosidade e estímulos buscar novos conhecimentos. De acordo com Becker (1994):

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado; em nenhuma instancia, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do individuo com o meio físico e social, com o simbolismo humano com o mundo das relações sociais [...] (BECKER, 1994. p. 88).

Sobre o papel do professor nesse contexto, é preciso afirmar que vai muito além de ensinar a ler, escrever e fazer contas matemáticas, sobretudo ele exerce a importante tarefa de auxiliar na formação dos indivíduos. Sabendo da importância do papel da escola e do professor na sociedade, surgiu uma teoria de aprendizagem, denominada “Construtivismo”, a qual compreende que o melhor método de ensino é aquele que envolve o indivíduo e o meio onde está inserido. Segundo Coll (1987):



[...] o processo de construção do conhecimento confunde-se com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico. Esse sujeito se define como tal a partir do momento em que se constitui junto com o objeto do conhecimento, que não é apenas, nem necessariamente, físico. Dessa forma, falar em construção do conhecimento significa falar ao mesmo tempo em construção do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido. Ambos "aparecem como resultado de um processo permanente de construção. (COLL, 1987, p. 186).

Diante desta concepção, o professor construtivista é aquele que a partir do conhecimento que o indivíduo obtém (cultural, familiar), constrói pela interação entre o emissor/receptor o conhecimento significativo, trazendo para ele um entendimento melhor e despertando um senso de indagação, ou seja, um senso crítico ao que lhe foi posto durante sua vida.

A aprendizagem construtivista se faz pela interação do indivíduo com o ambiente no qual está inserido, cabe ao professor fazer a mediação dessas aprendizagens com os conteúdos que são ensinados dentro da sala de aula, mostrando ao aluno a importância de suas vivências e possibilitando desenvolverem o raciocínio por intermédio das ações cotidianas, além de conquistar sua autonomia.

Por outro lado, existem alguns desafios na prática da teoria construtivista, pois ele é composto pela diversidade de prática com muitas interpretações e maneiras de serem trabalhados os pensamentos reflexivos, e a melhor forma de trabalhar com essa teoria no ambiente escolar é levando em conta que se pode explorar diferentes recursos e ampliar o conhecimento em vários temas, explorando a bagagem que aquele aluno trouxe para o ambiente escolar. Segundo Henriques (2012):

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (HENRIQUES, 2012, p. 09).

A partir da alfabetização de cada aluno sabemos que estamos possibilitando que ele possa ter voz ativa no seu meio, podendo fazer contribuições em sua sociedade e dando autonomia para que possa saber discernir o caminho certo a seguir



na sua vida em comunidade. Para que isto ocorra, é necessária a parceria entre a escola e a comunidade, pois é indispensável a contribuição da família e da sociedade no processo de formação de cada criança. Auxiliando os professores mediadores com estes conhecimentos adquiridos na escola, grande é a possibilidade de formar um cidadão ativo para sociedade.

CONCLUSÕES

Por meio desse trabalho foi possível perceber que na Educação há necessidade de uma reestruturação da proposta de realizar um melhor trabalho no processo de ensino e aprendizagem. O construtivismo, por meio de novos métodos e conceitos de alfabetização, pode ser uma opção que considera as vivências das próprias crianças para se chegar aos resultados almejados. No construtivismo é necessário que os professores conheçam seus alunos e sua realidade, cabe a ele estimular a criança na construção de seu aprendizado a partir daquilo que ele já sabe.

Os métodos tradicionais insistem em ingressar os alunos à leitura com palavras de forma simples e sonora, mas que da perspectiva da assimilação das crianças, facilmente não unem a nada. Já o construtivismo sugere que o aluno participe efetivamente do próprio aprendizado, por meio da pesquisa, experimentação, estimulando o raciocínio entre outros. A partir da sua atuação vai estabelecendo as particularidades dos objetos e construindo as características do mundo.

A teoria construtivista defende a idéia que o aluno aprende melhor quando lhe é apresentado algo que desperte sua curiosidade sobre os temas propostos no contexto escolar, isso torna o aluno o principal sujeito dentro da sala, dando a ele a oportunidade de participar da aula expondo suas dúvidas e conclusões, fazendo com que tenha um papel ativo na aprendizagem. Nessa teoria a bagagem que o aluno traz consigo é significativa é ponto de partida, pois no construtivismo o mais importante é a interação aluno/ aluno. O professor é apenas o facilitador.

A implementação da concepção construtivista nas rotinas escolares pode indicar a inclusão da escola e dos conhecimentos particulares de cada um, em uma mudança de análise e reflexão das práticas em sala de aula, buscando a melhoria na qualidade do ensino e possibilitando aos alunos aulas mais relevantes, na busca do dialogo e da construção do conhecimento.



O estudo também indica a necessidade de persistência em relação à implantação de concepções teóricas relevantes, em especial a concepção construtivista nas formações continuadas de professores. Dessa maneira, é possível qualificar os profissionais da educação, dando a eles chances de optar também por essa perspectiva teórica.

Alfabetizar é um imenso desafio, tanto para os educados quanto para os educadores. Ensinar as crianças a ler e a escrever exige, por parte da escola e do corpo docente, além de um olhar crítico e reflexivo com relação o processo de ensino aprendizagem. É necessário ir além das velhas práticas para a construção, não de um método milagroso revolucionário, mas de metodologias eficazes.

Portanto, destacamos que no construtivismo o aluno participa ativamente do processo, enfatizando que não veja o erro como algo ruim, mas como um salto durante o processo de aprendizagem, mostra a ele o quão é importante o seu papel dentro da sala de aula e quão ele é importante para a escola.

É preciso também considerar as principais ideias e práticas pedagógicas que melhor atendem uma proposta construtivista e pudemos ainda nos atentar em suas principais características e funcionalidades para que o processo de ensino aprendizagem aconteça e atinja os objetivos que almejam atuar além das velhas práticas, com metodologia e estratégias eficazes que, despertem a criticidade de todos envolvidos no processo de construção da escrita.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Tradução: José Fonseca. In: FLICK, U. (Coord). Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre, Artmed, 2009.

BECKER, F. **O que é o construtivismo? Ideias**. n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p 87- 93. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em 26 de maio de 2018.

COLL, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.



FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_soci_o_interacionsimo.pdf. Acesso em : 05 abr 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf. Acesso em: 19 de Jul. 2018.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferencia proferida no Seminário "**Alfabetização e Letramento em debate**". MEC, Brasília, 2006.

PIMENTEL, M. A. M. **O Modelo construtivista e o ensino- aprendizagem da leitura e da escrita**. Belo Horizonte. 1991. p. 19-32.

SOARES, M. B. **Letramento, um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n.52, p. 15 – 21, Jul./ Ago. 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p. 5 – 17, Jan./Abr. 2004.



O BULLYING ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO

GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA¹
CARMEN LÚCIA DIAS¹

¹Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: guilherme@unoeste.br.
Protocolo CAAE: 02847818.1.0000.5515

RESUMO

Por muito tempo o *bullying* foi considerado brincadeira de criança, mas até hoje é motivo de trauma e sofrimento para adultos que, na infância e/ou adolescência, foram vítimas de agressões intencionais praticadas por repetidas vezes. O objetivo deste estudo foi analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar. A metodologia foi desenvolvida sob a ótica qualitativa do tipo estudo de caso e utilizou-se um questionário com questões semiestruturadas para a obtenção dos dados. Os resultados parciais apontam que embora os alunos tenham conhecimento sobre o *bullying* escolar, verificamos que resultados parciais sinalizam que grande parte possui conhecimento da temática, porém, de senso comum, sendo que esse conhecimento ocorre por meio da mídia, palestras, ambiente escolar e faculdade. A educação pode não ser o único caminho para se combater o *bullying* escolar, mas, com certeza, por seu papel formador e multiplicador, é o mais importante.

Palavras-chave: *Bullying* escolar. Violência. Formação do professor. Licenciatura em Pedagogia. Ensino Superior.

SCHOOL BULLYING AND TEACHER TRAINING IN PEDAGOGY LICENSING: A CASE STUDY

ABSTRACT

For a long time bullying has been considered a child's play, but it is still a source of trauma and suffering for adults who, in childhood and / or adolescence, have been victims of intentional aggression repeatedly practiced. The aim of this study was to analyze the perception of undergraduate students in Pedagogy about the school bullying phenomenon. The methodology was developed under the qualitative perspective of the case study type and a questionnaire with semi-structured questions was used to obtain the data. The partial results indicate that although students have knowledge about school bullying, we find that partial results indicate that most of them have knowledge of the subject, but common sense, and this knowledge occurs through the media, lectures, school environment and college. . Education may not be the only way to combat school bullying, but it is certainly the most important because of its formative and multiplier role.



Keywords: School bullying. Violence. Teacher training. Degree in Pedagogy. Higher Education.

INTRODUÇÃO

"A escola que afirma não ter bullying ou não sabe o que é ou está negando sua existência" Lauro Monteiro Filho

Por muito tempo o *bullying* foi considerado brincadeira de criança, mas até hoje é motivo de trauma e sofrimento para adultos que, na infância e/ou adolescência, foram vítimas de agressões intencionais praticadas por repetidas vezes (FANTE, 2005). O que antes ocorria esporadicamente transformou-se, após a década de 1990, em uma sequência trágica de assassinatos e suicídios nas escolas.

Muitos são os casos de jovens vitimizados pelo *bullying* e essa crueldade deliberada esta presente em todo o mundo. Em 1997 um adolescente de 14 anos, após a oração matinal, deixou 5 (cinco) feridos e matou a tiros 3 (três) colegas de escola na cidade de West Paducah no Kentucky. Em 1998 no Arkansas 2 (dois) estudantes mataram 4 (quatro) meninas e 1 (uma) professora à tiros. No mesmo ano, no Oregon, dois jovens foram mortos e mais vinte ficaram feridos em virtude de um ataque a tiros por um adolescente de 17 anos. O ano de 1999 ficou marcado pela tragédia de Columbine no Colorado quando dois adolescentes, de 17 e 18 anos, assassinaram 12 colegas, um professor, deixaram dezenas de feridos com explosivos e armas de fogo, em seguida, se suicidaram (FANTE, 2005).

Diante do ocorrido em 7 de abril de 2011, na Escola Tasso da Silveira, no Rio de Janeiro, quando 12 crianças foram assassinadas a tiros, conhecida como massacre de Realengo, o governo Federal instituiu o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, por meio da Lei 13.277/2016 (SENADO, 2017). Até então, no Brasil, poucos eram os estudos sobre o tema, mas a partir desta tragédia, as pesquisas se intensificaram, aumentando as possibilidades de estudos.

Neste contexto, importante lembrar os últimos acontecimentos nas escolas brasileiras como as violências ocorridas em outubro de 2017, em uma escola particular de Goiânia (BBC, 2019) e em março de 2019, em uma escola de Suzano (CERIONE, 2019). Em todos os casos mencionados, no tocante, aos agressores, Fante (2005, p. 24) aponta que "um dado de extrema relevância é que haviam sofrido algum tipo de



exclusão ou situações constrangedoras na escola por um período prolongado de tempo”.

De origem inglesa, o termo *bullying* passou a ser utilizado por muitos países como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão” (TATUM; HERBERT, 1999 apud FANTE; PEDRA, 2008, p. 33). De modo geral, produz comportamento antissocial, em especial, nas escolas (OLWEUS, 1999). Ainda, segundo Fante (2005) e corroborado por Paias (2017):

[...] por definição universal, **bullying** é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais. (FANTE, 2005, pp. 28-29). (Grifo original).

Em 2016, as Nações Unidas realizaram pesquisa com crianças e jovens de 18 países e, dos 100 mil pesquisados, aproximadamente metade “sofreu algum tipo de *bullying* por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem”. Os dados foram publicados no relatório “Pondo fim à tormenta: combatendo o *bullying* do jardim de infância ao ciberespaço”, que descreve o *bullying* como sendo “uma experiência danosa, apesar de evitável”. O relatório ainda aponta uma taxa entre 29% e 46% de crianças alvo de *bullying* nos países estudados (ONU, 2018, s.p.).

Ainda, de acordo com a fonte acima, no Brasil, o percentual de crianças e jovens que sofreram algum tipo de *bullying* é de 43% e se iguala às taxas de países como Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Não obstante, encontram-se os países desenvolvidos, com taxas em torno de 40% a 50%. Também, foram evidenciados que esse tipo de violência na infância traz sofrimento tanto para vítimas quanto para seus perturbadores “em termos de desenvolvimento pessoal, educação e saúde”, com graves efeitos na vida adulta. “Quando as crianças são afetadas pelo *bullying*, elas não conseguem tirar vantagens das oportunidades de desenvolvimento aberta a elas nas comunidades e escolas nas quais vivem”, afirmou o relatório. (ONU, 2018, s.p.).

Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do



professor e caracterizar a noção de *bullying escolar* do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia.

METODOLOGIA

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado com resultados parciais. A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica qualitativa do tipo estudo de caso e utilizou-se de um questionário para a obtenção dos dados acerca da percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor.

De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa advém de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, no qual se cria um vínculo indissociável entre o objetivo de mundo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Os estudos de caso mais comumente analisados são os que possuem foco em uma unidade específica, utiliza múltiplas fontes de dados e oferece uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

A pesquisa teve início após submissão à Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer Nº 3.090.392 e pela Plataforma Brasil, número CAAE 02847818.1.0000.5515, vinculados à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI).

A investigação ocorreu em 2019, por meio de questionários semiestruturado, com graduandos de um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior - IES Privada do interior do Estado de São Paulo, sendo que, a escolha foi realizada por meio de sorteio utilizando-se a função "Aleatória" da planilha do Excel. O primeiro grupo do 3º termo (16 alunos concordaram em participar) e o segundo grupo do 7º termo (18 alunos concordaram em participar). A escolha dos 3º e 7º termos se deu em virtude de se verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying escolar* do ingressante e do concluinte. Para garantir o anonimato dos participantes, os mesmos foram nominados com letras do alfabeto, sendo "A" para o 3º termo e "B" para o 7º.

Para a análise dos dados recorreu-se à Análise Textual Discursiva (ATD), que consiste em "[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. [...]"



representando [...] um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.13). A ATD nos permite produzir um processo emergente de compreensão descontruindo o *corpus* num processo de unitarização e categorização da emergência de uma compreensão renovada do todo. (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2016).

Enfim, todo o material adquirido, ou seja, as informações obtidas por meio dos questionários foram organizadas por categorias e subcategorias e, vinculando-se aos objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui, serão apresentados os resultados parciais (Q1 a Q4) e discussão da pesquisa, os quais foram agrupados em duas categorias de análise (**QUADRO 1**) e subcategorias (**TABELAS 1, 2, 3, 4**).

No tocante ao sexo e idade, os resultados mostram que dos 16 participantes do 3º termo, todos são do sexo feminino (100%); com idade entre 18 e 38 anos, média de 23,31 anos. O 7º termo, dentre os 18 participantes, 95% são do sexo feminino com idade entre 20 e 48 anos, média de 26,22. O resultado vem ao encontro do depoimento de Silva (2011) na qual refere que em sua turma de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa no ano de 2003, dos 60 alunos matriculados, 57 era do sexo feminino.

Não obstante, encontramos dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP no qual, das matrículas em cursos de licenciatura 70,6% são do Sexo feminino, enquanto que 29,4% são do sexo masculino (INEP, 2017). Dados, também do INEP (Censo do Professor) de 1997, em 20 anos esse panorama pouco mudou, uma vez que se registrou um percentual 85,7% de mulheres contra 14,1% de homens entre os professores (INEP, 1999). A seguir, apresentamos o Quadro 1 com a categoria “Conhecimento, concepção do *bullying* no espaço escolar” que respectivamente representa os participantes do 3º e do 7º termo.

QUADRO1: Categoria e Subcategorias

Categoria	Subcategorias
-----------	---------------



I - Conhecimento, concepção do <i>bullying</i> no espaço escolar	1 - Ouviu falar em <i>bullying</i> escolar - Q1
	2 - Conhecimento sobre <i>bullying</i> escolar - Q2
	3 - Presenciou alguma situação de <i>bullying</i> escolar – Q3
II - <i>Bullying</i> escolar e formação do professor	4 – Formas de abordagem do tema – Q4

Fonte: Elaborado pelos autores.

Bullying é algo que faz sofrer, tanto aluno quanto professor e, por isso, o professor não pode ser considerado apenas um mediador na construção de conhecimento, mas sim, um indivíduo de suma importância, pois poderá “intervir na formação da consciência dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuir para a prática social que produza a superação da sociedade alienada [...]”. (FACCI, 2009, p. 88).

A atividade docente também está relacionada à prática social, daí a necessidade de se preocupar com a formação do aluno de licenciatura, pois se espera “que haja uma reflexão diante da prática da violência e se busque combatê-la” (OLIVEIRA, 2015, p. 121). Ainda, o autor acredita que muitos professores pouco sabem sobre o *bullying*, pois alguns não acreditam que possa haver danos às vítimas; outros aparentam desconhecerem os critérios e a diferença entre indisciplina escolar, agressividade e a violência que assola as escolas.

Fato este corroborado na tese de Pereira (2009, p. 55) a qual revela que “os professores não estão capacitados para diferenciar *bullying* de brincadeiras”. Estudo realizado por Zequinão (2016, p. 188) mostra que, na opinião dos alunos, os professores “nunca ou quase nunca fazem nada para impedir que um aluno faça mal ao outro”.

TABELA 1 – Subcategoria 1- Ouviu falar em *bullying* escolar?

Você já ouviu falar em <i>bullying</i> escolar? (Q.1). Se você assinalou a alternativa SIM, indique onde ouviu falar (Q1.1)	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Faculdade/ universidade	9	12
Escola/ Ambiente escolar	8	13
Palestras	4	1
Mídia	5	7
Estágio	1	2



Outros (grupo de amigos, livros, documentários, nas ruas)	1	3
Total	28	38

Fonte: Dados trabalhados pelos pesquisadores.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à subcategoria 1, quando perguntados se “Você já ouviu falar de *bullying* escolar?”(Q1) todos os alunos, do 3º e do 7º termo, ou seja, 100%, responderam que já ouviram falar de *bullying*. Ainda, relativo à Q1 foi solicitado que “Se você assinalou a alternativa SIM, indique onde ouviu falar (Q1.1); em ambos os termos (3º e 7º), a frequência foi, respectivamente, de 9 e 12 vezes para faculdade/universidade; 8 e 13 para Escola/ Ambiente escolar; 4 e 1 para palestras; 5 e 7 para mídia; 1 e 2 para estágio e, 1 e 3 para outros (grupo de amigos, livros, documentários, nas ruas).

Saber identificar o fenômeno para que a estratégia seja efetiva, pode evitar que ocorram situações como a descrita pelo participante B10 que relata: “*Eu já ouvi falar em bullying escolar, pois meu primo sofreu muito durante anos, deixando os estudos*”. Tal relato vem ao encontro da afirmação de Nascimento, Vieira e Trindade (2011, p. 7) sobre as práticas de *bullying*, pois elas “são nocivas ao aluno, prejudiciais ao seu aprendizado e a sua permanência na escola [...]”.

TABELA 2 – Subcategoria 2- Conhecimento sobre *bullying* escolar?

Você sabe o que é <i>bullying</i> escolar? (Q.2). Se você assinalou a alternativa SIM, escreva o que sabe a respeito (Q2.1)	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Violência verbal e não verbal	9	7
Atos repetitivos	7	3
Agressão	9	6
Formas Psicológicas	6	7
Total	31	23

Fonte: Dados trabalhados pelos pesquisadores.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Na subcategoria 2 “Você sabe o que é *bullying* escolar?”(Q2) tanto o 3º quanto o 7º termo referem saber o que é *bullying*. Quando solicitados que escrevessem a respeito do que sabem sobre o *bullying*, notou-se uma frequência de 9 e 7 vezes, respectivamente para o 3º e 7º termos para o item “violência verbal e não verbal”; 7 e 3 para “atos repetitivos”; 9 e 6 para “agressão”; 6 e 7 para “formas psicológicas”.



No que tange a temática “saber o que é *bullying*”, Fante e Pedra (2008) ponderam que entre pais e professores há uma tendência em considerar qualquer ato de violência como sendo *bullying*, mas não o é. Tal afirmação vem ao encontro da resposta do participante B18 quanto diz que “o *Bullying* é um termo utilizado quando identificamos algum tipo de constrangimento causado a um aluno na escola, isso pode partir de qualquer pessoa, desde professores, alunos ou demais componentes do âmbito escolar...”.

Não se pode nominar de *bullying* todas as formas de violência escolar, pois esta possui uma característica que a define, ela ocorre entre pares (DODGE et al., 1990). Saber reconhecer esse fenômeno faz-se necessário para que se possa dar encaminhamento adequado para a solução do problema, portanto, é imprescindível, ao analisar uma conduta agressiva, verificar se esta preenche os critérios estabelecidos para a identificação do fenômeno, para depois prosseguir em seu encaminhamento. Atuando dessa forma, a margem de erro é mínima, e as estratégias de atuação se tornam mais efetivas (FANTE; PEDRA, 2008).

Um dado importante a ser apontado, é que nos dois termos foi citado o fato de que o agressor também é uma vítima. Uma vez que a violência envolve uma série de fatores, é errôneo dizer que os agressores são os únicos responsáveis pelos atos de violência, pois, de certa forma, ela, em sua essência, também é fruto de alguma violência, ou seja, também é vítima (GOMES, 2011).

TABELA 3 – Subcategoria 3 - Presenciou alguma situação de *bullying* escolar

Você já presenciou alguma situação de <i>bullying</i> escolar? (Q3). Se você assinalou a alternativa SIM, indique onde presenciou alguma situação de <i>bullying</i> escolar (Q3.1).	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Presenciei no ensino médio	5	2
Presenciei no ensino fundamental	6	1
Presenciei na escola (local de trabalho)	1	0
Na faculdade/ universidade	0	1
Nos locais de estágio	1	2
Total	13	6

Fonte: Dados trabalhados pelos pesquisadores.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Na subcategoria 3, “Você já presenciou alguma situação de *bullying* escolar?” (Q3), dos 16 participantes do 3º termo, apenas 1 se absteve em responder a questão e



10 responderam que presenciaram. Dos 18 participantes do 7º termo, houveram 6 abstenções, 4 responderam que já presenciaram. Considerando os envolvidos em situações que envolvem o *bullying*, aqui, em específico, os indivíduos que presenciam a agressão, Fante e Pedra (2008, p. 61) os denominam como “espectador” uma vez que estes são aqueles que testemunham o *bullying*, mas não o praticam. Eles representam a maioria dos alunos e adotam a lei do silêncio. Eles não praticam, nem sofrem *bullying*.

TABELA 4 – Subcategoria 4 - Formas de abordagem do tema

Algum professor já abordou esse tema na sua formação inicial? (Q4). Se você assinalou a alternativa SIM, indique de que forma o professor abordou o tema (4.1).	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Na sala de aula, em uma das disciplinas	5	8
Por meio de pesquisas	3	0
Em palestras	1	2
Em debates, seminários e rodas de conversas	6	1
Documentários e vídeos	5	2
Total	20	13

Fonte: Dados trabalhados pelos pesquisadores.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Na subcategoria 4, “*Esse tema foi abordado na sua formação inicial?*” (Q4), 94% dos participantes do 3º termo e 89% do 7º termo, responderam que “sim”. Em relação à forma ao qual o tema foi abordado em sala de aula, a predominância foi para “sala de aula, em uma das disciplinas”, seguida de “debates, seminários e rodas de conversa” e “documentários e vídeos” com uma frequência de 7 vezes.

Com o aumento exponencial dos casos de violência no ambiente escolar, o *bullying* passou a ser muito discutido pela sociedade e lavado para a sala de aula. Faria e Costa (2011) colocam que os docentes têm dificuldades em compreender e saber como lidar com comportamentos de agressividade, indisciplinas e violência no cotidiano escolar e que isso é fruto de uma formação inicial inadequada. É mister que situações de agressividade e violência sejam profundamente analisados e discutidos na universidade.

A atuação do professor frente ao tema é descrito pela participante A8:

O Professor procura abordar sempre o tema de maneira a nos levar a conscientização dos malefícios causados pelo Bullying escolar, além disso, sempre nos apresenta contextos em que o bullying pode ocorrer e em como nós agiríamos diante disto, apresentando as possíveis soluções e intervenções pedagógicas e orientando-nos qual a melhor forma de agir.



Assim, destacamos o fato de que a abordagem do tema na formação inicial do estudante de licenciatura não se restringe, apenas, à dimensão cognitiva, mas também na esfera atitudinal, reforçando a ideia de que a identidade profissional não se constitui apenas de aspectos técnicos, mas envolve a pessoa do educador como um todo (CANDAU, 1997).

CONCLUSÃO

Embora os alunos tenham conhecimento sobre o *bullying* escolar, verificamos que resultados parciais sinalizam que grande parte possui conhecimento da temática, porém, de senso comum, sendo que esse conhecimento ocorre por meio da mídia, palestras, ambiente escolar e faculdade. Embora não conste formalmente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), alguns docentes comentam em suas disciplinas sobre o *bullying* escolar, o que na opinião dos estudantes é fundamental para a formação do professor.

Faz-se necessário que as IES fomentem subsídios para discussão e maior conhecimento sobre o *bullying* escolar, objetivando sua prevenção e enfrentamento, entre professores e alunos, com vistas a uma convivência mais democrática e respeitosa em um ambiente escolar. A educação pode não ser o único caminho para se combater o *bullying* escolar, mas, com certeza, por seu papel formador e multiplicador, é o mais importante.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

BBC Brasil. De *Realengo* a Goiânia: cinco massacres que chocaram o país. **R7 São Paulo**. 14 de mar. de 2019. <https://noticias.r7.com/sao-paulo/de-realengo-a-goiania-cinco-massacres-que-chocaram-o-pais-14032019>. Acesso em: 09 de out. 2019.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



CERIONE, C. Tiroteio em escola de Suzano: tudo o que se sabe até agora. **Revista Exame**, 23 de abr. de 2019. <https://exame.abril.com.br/brasil/tiroteio-em-escola-em-suzano-tudo-o-que-se-sabe-ate-agora/>. Acesso em: 10 out. 2019.

DODGE, K. et al. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. **Child Development**. v. 61, n. 5, p. 1289-1309. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1130743?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 10 out. 2019.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e educação. Maringá: Eduem, 2009, p. 87-106.

FARIA, A. C. A.; COSTA, J. B. O. Violência Escolar: O Fenômeno *Bullying* e a Formação Docente. X Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE**. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5135_2715.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FANTE, C.; PEDRA, J.A. **Bullying Escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, P. B. *Bullying*: um desafio para nossas escolas. **Revista Querubim**, v. 7, n. 14, 2011.

INEP. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo do professor**: perfil dos docentes de educação básica. 1997. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487349. Acesso em: 07 out. 2019.

INEP. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.

Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04>. Acesso em: 03 out. 2019.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.



NASCIMENTO, I. P.; VIEIRA, A. S.; TRINDADE, M. Quero me livrar de você: as representações sociais de jovens de escolas públicas sobre o *bullying*. 20, 2011. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. **Anais...** Amazonas: UFAM, 2011.

OLIVEIRA, E. C. O. *Bullying* na Escola: Como alunos e professores lidam com esta violência? **Revista Fundamentos**, v.2, n.1, 2015.

OLWEUS, D. et al. **The nature of school *Bullying*** – A cross national perspective. New York: Routledge, 1999.

ONU. Nações Unidas no Brasil. Direitos Humanos. **Pesquisa da ONU mostra que metade das crianças e jovens do mundo já sofreu *bullying***. 2017/2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying/>. Acesso em: 02 set. 2018.

PAIAS, T. ***Bullying*, subtipo de violência escolar**. 2017. Disponível em: <https://www.portalbullying.com.pt/blog/artigos-investigacao/o-que-e-o-bullying/>. Acesso em: 02 set. 2018.

PEREIRA, S. M. de S. ***Bullying* e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

SENADO Federal. **Lei de combate ao *bullying* completa um ano de vigência**. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/07/lei-de-combate-ao-bullying-completa-um-ano-de-vigencia>. Acesso em: 27 set. 2018.

SILVA, K. Currículo, **Gênero e Identidade na Formação de Professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG, 2011.

ZEQUINÃO, M. A. et al. *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0181.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.



O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E AÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ADRIANO APARECIDO DO NASCIMENTO¹
RAIMUNDA ABOU GEBRAN¹

¹Universidade do Oeste Paulista, Mestrado em Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Presidente Prudente, São Paulo. e-mail: adv-nascimento@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, especificamente à linha de pesquisa Formação e ação profissional docente e práticas educativas. O objetivo geral é analisar o ensino de Geografia no processo de formação e ação de professores do Ensino Fundamental I e como se configura a sua ação pedagógica ao trabalhar os conceitos básicos de Geografia nesse nível de ensino. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, configurando-se como um estudo de caso com aplicação de questionário e relatório de observação de cinco professores de uma mesma Unidade Escolar. Os dados coletados até o presente momento demonstraram a necessidade de uma atenção especial à formação docente durante o curso de Pedagogia. A análise dos dados está centrada na Análise de Conteúdo de acordo com Bardin.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Ensino de Geografia. Formação Docente. Ação Docente.

TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE PROCESS OF TRAINING AND ACTION OF TEACHERS IN FUNDAMENTAL EDUCATION I

ABSTRACT

This research is linked to the Unoeste Graduate Program in Education, specifically to the research line Training and professional teaching action and educational practices. The main objective is to analyze the teaching of geography in the process of formation and action of elementary school teachers and how their pedagogical action is configured when working the basic concepts of geography at this level of education. The research is characterized as qualitative, configuring itself as a case study with the application of a questionnaire and observation report of five teachers from the same School Unit. The data collected so far demonstrated the need for special attention to teacher training during the Pedagogy course. The analysis of the data is centered on Content Analysis according to Bardin.

Keywords: Elementary School I. Geography Teaching. Teacher training. Teaching Action.



INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da sociedade e a interação do ser humano com o espaço tornou-se a centralidade do estudo da Geografia. A disciplina em muito contribui para a formação da consciência de responsabilidade na formação espacial dos seres humanos.

A Geografia, como componente curricular a ser trabalhado na Educação Básica, desenvolve nos indivíduos esse sentimento de pertencer a um meio social, em que suas ações são influenciadoras no destino do universo. As propostas curriculares exigem habilidades mínimas a serem trabalhadas pelos docentes, habilidades estas que resultarão em um cidadão que saiba se localizar, orientar e representar o espaço em que vive e, ainda mais, que seja capaz de analisar os impactos de suas ações no espaço.

Como componente curricular da Educação Básica, o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental oferece uma bagagem de conhecimentos para que a criança se situe em seu lugar de vivência, por meio da percepção da paisagem que ela pode observar e aprender a estabelecer conexões sociais e sua influência na conceituação de espaço.

Como Professor de Educação Básica II, tenho percebido a fragilidade de conceitos básicos da Geografia que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ingressantes nos anos finais do Ensino Fundamental evidenciam nesse processo de transição. É cada vez mais difícil dar continuidade a uma sequência didática, uma vez que os alunos ingressantes nem ao menos são detentores de conhecimentos básicos geográficos como noção de localização, orientação e representação espacial. Assim, cabe ao professor dos anos finais do Ensino Fundamental suprir esse déficit cognitivo para, então, prosseguir a sequência didática exigida no currículo.

A Geografia, tanto quanto a Língua Portuguesa e a Matemática, é importante para a formação do aluno no que tange às referências das noções básicas do espaço, pois a partir dessas noções o indivíduo vai se situar, se localizar e se representar espacialmente, resultando em um entendimento do espaço em que vive.

Os discentes dos anos iniciais, ao terminarem o primeiro ciclo, cuja prioridade é dada para a alfabetização, não recebem a formação necessária na disciplina de Geografia.



Diante da situação apresentada, surgem os seguintes questionamentos:

1. Como ocorre o processo formativo dos docentes dos anos iniciais no que diz respeito ao ensino de Geografia?
2. Quais as concepções de Geografia e de ensino de Geografia assumidas por esses professores?
3. Como se caracteriza a ação pedagógica dos professores ao trabalhar os conceitos básicos de Geografia?

A partir desses questionamentos o objetivo geral da pesquisa é analisar o ensino de Geografia no processo de formação e ação de Professores do Ensino Fundamental I e como se configura a sua ação pedagógica ao trabalhar os conceitos básicos de Geografia nesse nível de ensino.

A importância de uma avaliação da formação e da prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental Ciclo I no ensino da Geografia e as relações dessa formação e prática para continuidade e aprofundamento no Ensino Fundamental II compreende o resultado final da pesquisa, que está em desenvolvimento.

METODOLOGIA

Metodologia

O pedido de autorização para a realização da pesquisa foi devidamente protocolado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o nº CAAE 09429419.8.0000.5515, comprovante de nº 022981/2019.

Tipologia da Pesquisa

No presente projeto assume-se a metodologia de uma pesquisa qualitativa pois, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a análise crítica de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Trata-se do tipo de pesquisa qualitativa de estudo de caso observacional, cujo objetivo principal é a análise da formação e ação docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica ao trabalhar os conceitos básicos de Geografia nesse nível de ensino da Escola Municipal de Ensino Fundamental de um Município de pequeno porte, com a aplicação de questionário a cinco professores da



referida Unidade Escolar, sendo um de cada ano, todos submetidos à Secretaria de Educação do município. A escolha da Unidade Escolar justifica-se pelo sistema de geoferrenciamento aplicado pela Secretaria Escolar Digital do Governo do Estado de São Paulo, dado que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II, anos finais, estão matriculados nessa unidade escolar, onde leciona o pesquisador.

A pesquisa demonstrou até o presente momento, a partir da análise dos questionários aplicados e parte dos relatórios de observação de aula, a defasagem de conteúdos específicos da disciplina em análise, sendo essa, gerada na formação inicial do docente durante o curso de Pedagogia.

Revisão Bibliográfica

Num primeiro momento realizou-se uma pesquisa bibliográfica, buscando levantar as produções acadêmicas relacionadas à temática, nos últimos cinco anos, nas bases de dados virtuais da Scientific Electronic Library Online (SciELO), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e das Bases de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Análise Documental

Num segundo momento realizou-se uma análise documental, cujos documentos são, de acordo com GIL (2008), denominados de registros cursivos, "que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de documentos são os documentos elaborados por agências governamentais." Tais como: Projetos de cursos de Formação em Pedagogia, Diretrizes curriculares para o ensino de Geografia na Educação Básica, Livros didáticos adotados pela Rede Municipal de Ensino, Currículo e Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Aplicação de questionário

Foi aplicado aos docentes um questionário com questões fechadas e abertas que objetivará traçar o perfil dos docentes participantes, sua trajetória formativa e levantar suas concepções sobre o ensino de Geografia.

Observação de sala de aula



A presente pesquisa qualitativa de estudo de caso observacional participante, também utiliza relatórios de observações da ação dos professores selecionados ao ministrarem o conteúdo de Geografia.

Procedimentos Éticos

Conforme já citado, o presente projeto de pesquisa, obedecendo aos requisitos da Resolução CNS 466/12, está cadastrado junto a Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da presente Instituição de Ensino Superior (IES) e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Para os participantes da pesquisa foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de autorização de uso de Prontuários e Documentos, que prontamente se prontificaram e autorizaram suas participações, documentos estes já entregues e submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste devidamente assinados e preenchidos.

Análise dos dados

Como já afirmado, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa sob o enfoque de estudo de caso, tendo como objetivo analisar o ensino de Geografia no processo de formação e ação de professores de Ensino Fundamental I. A partir deste norte a pesquisa perfez vários caminhos e englobou diversos sujeitos para que chegasse a um material contundente que permitisse que fosse realizada a referida análise de conteúdo utilizando a teoria de Bardin, empreendendo o uso da pré-análise, da exploração do material e o tratamento dos resultados.

Resultados

A presente pesquisa encontra-se na finalização da pesquisa de campo e os dados coletados serão tabulados e interpretados. Desta forma, os resultados aqui apresentados são ainda parciais por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento.

Discussão

Historicamente, a disciplina de Geografia esteve ausente desse processo de formação inicial da criança. O limiar histórico do reconhecimento da Geografia como



um componente curricular da Educação Básica teve início no ano de 1827, com as escolas de primeiras letras, evidenciado ao analisar o Artigo 6º de uma Lei de 15 de outubro de 1827, disponível em Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827, parte primeira, editada pela Typografia Nacional em 1878.

Art 6º. Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionandos á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

O ensino da Geografia não se deu inicialmente de maneira autônoma, sendo atrelado ao ensino da História, que contemplava indiretamente conceitos básicos da Geografia.

Foi com a inserção da iniciativa privada na Educação no ano de 1874, que a Geografia apareceu pela primeira vez como componente curricular do Ensino Fundamental I, com o intuito de preparar os mais abastados para cursarem o Ensino Superior na Europa. Sua inserção nos currículos das escolas brasileiras tem como indutor, como ora antes afirmado, o ensino da História que, aliado à necessidade da regionalização do território nacional e a política mercantilista predominante, demonstrou-se de extrema eficácia para o processo de ensino e aprendizagem contextualizado.

O reconhecimento curricular da Geografia, fez com que ela ganhasse o caráter de ciência, tornando-se dessa maneira uma disciplina com objeto de estudo definido, ou seja, o estudo da relação do homem com a natureza.

O reconhecimento da visão antropocentrista e os ideais do iluminismo fizeram com que a Geografia, assim como os demais componentes curriculares, despertasse o interesse da classe dominante para que justificassem suas ações comerciais para fins humanitários e civilizatórios, concretizando dessa maneira a chamada Geografia Científica. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 40) afirmam que “essas atividades eram importantes para o poder político e econômico da Europa e interessavam às classes dominantes dos países europeus, em um período em que estes promoviam a expansão colonial, apropriando-se de territórios na África e Ásia.”



Os interesses da política econômica vigente exigiram que o estudo da Geografia demonstrasse o poder expansionista territorial de determinado país, onde a soberania e o poder internacional eram mensurados pela análise contextualizada de conceitos básicos da Geografia tais como o conceito de lugar, espaço, regionalização e localização.

Quanto ao desenvolvimento nacional a Geografia como objeto de estudo surge no ano de 1934, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 46) concluem que:

A Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos. Esses expressavam geralmente o que foi a ciência até meados do século XIX na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas.

O presente trabalho destaca a importância da formação e ação da prática docente no Ensino Fundamental I no ensino da Geografia. Ressalta-se, ainda, que mesmo que a ação e a formação do docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental se centrem na alfabetização, o objetivo a ser percorrido na sua ação docente deve centralizar-se na formação integral e autônoma do discente, desenvolvendo assim as competências exigidas pelos documentos oficiais em sua totalidade, destacando as competências de localização, espaço e lugar, competências essas desenvolvidas na Geografia.

Desta maneira, o processo de formação de professores para o Ensino Fundamental I, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)/1996, exigiu das Instituições de Ensino Superior uma reorganização das grades curriculares, atribuindo carga horária mínima de disciplinas específicas tais como: ensino de História, ensino de Geografia e ensino de Ciências nos anos iniciais, trabalhadas como metodologias, para que o estudante do ensino superior e futuro professor enfim saísse com uma formação que envolvesse as diferentes disciplinas em que iria atuar.

O problema fundamental dessa reorganização institucionalizada é o processo de execução, uma vez que o Governo Federal, responsável pela criação de legislações



educacionais que tenham força de aplicabilidade em todo seu território, nem sempre dispõe de meios eficazes para garantir sua exequibilidade.

No contexto histórico e social reformista em que a LDB/1996 veio tutelada, o Governo Federal buscou parceria governamental entre os entes federativos (Governos: Federal, Estadual e Municipal) e os executores políticos para garantir a plena evolução do processo educacional brasileiro institucionalizado pela LDB. .

Outra questão a se considerar é que as Instituições Superiores dedicam pouco mais de 80 horas de formação em Geografia nos cursos de formação de professores, o que implica em profissionais despreparados para envidarem-se no ensino da Geografia no Ensino Fundamental I.

A prática pedagógica é repensada continuamente, uma vez que a educação é dinâmica. O pensar e o agir docente é condição para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em qualquer disciplina. A Geografia não alheia a essa dinâmica exige do docente uma revisão de sua prática e de sua formação, o desafio do professor da Educação Básica I, Ensino Fundamental I, é inserir-se nesse processo desafiador, proporcionando ao aluno o sucesso no desenvolvimento de suas competências fundamentais também em Geografia.

CONCLUSÃO

Os dados coletados, especialmente pelo questionário, permitiram traçar e analisar o perfil dos participantes, ao considerar elementos tais como: sexo, idade, tempo de magistério, carga horária semanal de trabalho, acúmulo de cargo e formação.

Ao analisar, logo notamos que o magistério continua sendo ainda uma atividade exercida prioritariamente por pessoas do sexo feminino, dos cinco docentes pesquisados apenas um professor é do sexo masculino. Com relação ao tempo de magistério, um professor tem menos de cinco anos, um possui mais de dez anos e três atuam a mais de 15 anos no magistério.

Quanto à formação acadêmica, os dados revelam que quatro docentes concluíram a graduação em Pedagogia em instituições privadas. Já no que diz respeito à formação recebida no curso de Pedagogia para ministrarem a disciplina, a maioria dos docentes julgou insuficiente a carga horária destinada à formação, dada a carga



horária média de 40 horas. Porém, todos julgaram de suma importância o ensino da Geografia nos anos iniciais, sendo necessário um estudo aprofundado por parte do próprio docente no preparo das aulas.

As observações de aulas, que estão em andamento, têm confirmado a defasagem de conceitos básicos da Geografia, o que exige do docente um estudo aprofundado dos temas a serem abordados em atividades com os alunos. Todos os docentes afirmaram a necessidade de formação continuada no ensino de Geografia nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827**, Parte 1ª, 1878, p. 72.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, 1996.

CARVALHO, D. **Methodologia do ensino geographico** (introdução aos estudos de geografia moderna). Petrópolis: Vozes de Petrópolis. 1925.

CASTROGIOVANNI, A.C.; CALLAI, H.C.; KAERCHER, N.A. **Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014.

CAVALCANTI, L. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Editora Papyrus, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LACOSTE, Y. **A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer A Guerra**. Campinas: Editora Papyrus, 2016.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **A profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTEL, M. **O Professor em Construção**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.



PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

VESENTINI, J. **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Editora Papirus, 2014.



O ESPORTE NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: PRIMEIRAS ANÁLISES NAS ATIVIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

HEITOR PERRUD TARDIN¹
ZIRLEIDE COCATO¹

¹ Graduando em Educação Física na Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente - SP; Professora da rede pública estadual de São Paulo; Preceptora do Programa Residência Pedagógica – UNESP – Presidente Prudente - SP.

RESUMO

O presente estudo teve como apoio o Programa Residência Pedagógica, Educação Física – UNESP. A partir dos anos 80, se intensificou a crítica metodológica para o ensino de esportes. Entende-se, portanto, que a educação física escolar vem perdendo sua autonomia na questão pedagógica, o esporte de rendimento acaba se refletindo no ambiente escolar Bracht (1992). A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo, aponta que o esporte tem como fim a apropriação crítica da “Cultura de Movimento”. Portanto, tem-se como objetivo, descrever e analisar os conteúdos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em relação ao esporte na Educação Física. Foi seguido os seguintes passos: leitura sistematizada da Proposta Curricular, focando na área de educação física; levantamento e identificação de conteúdo, na segunda série de ensino médio e bimestre letivo. A partir do estudo documental, percebe-se assim, que o esporte é o conteúdo predominante na educação física. Sugere-se, destaque em momentos de autorreflexão e problematização.

Palavras chave: Esporte na Escola. Currículo. Educação Física Escolar.

SPORT IN THE CURRICULUM OF THE STATE OF SÃO PAULO: FIRST ANALYSIS IN THE ACTIVITIES OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE IN PHYSICAL EDUCATION PROGRAM

ABSTRACT

The present study was supported by the Pedagogical Residency Program, Physical Education - UNESP. From the 80's, the methodological criticism for the teaching of sports intensified. Therefore, it is understood that the school physical education has been losing its autonomy in the pedagogical question, the performance sport ends up being reflected in the school environment Bracht (1992). The current Curriculum Proposal of the State of São Paulo, points out that sport has as its purpose the critical appropriation of the “Culture of Movement”. Therefore, it aims to describe and analyze the contents of the Curriculum Proposal of the State of São Paulo in relation to sports in Physical Education. The following steps were followed: systematized reading of the Curriculum Proposal, focusing on the area of physical education; survey and identification of content in the second grade of high school and two-month teaching. From the documentary study, we realize that sport is the predominant content in



physical education. It is suggested, highlight in moments of self-reflection and problematization.

Keywords: Sport in School. Curriculum. School Physical Education.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo inserir o licenciando na realidade escolar. Com isso, os alunos de licenciatura frequentam escolas públicas e participam de todo o processo de exercício profissional docente, preparação das aulas e regência supervisionada pelo professor da escola responsável pela preceptoria. Além da inserção à realidade vivida por professores da rede pública de ensino, o PRP prevê momentos de formação continuada e aproximação da Instituição de Ensino Superior e escola pública. Desse modo, o programa possibilita a relação teoria e prática, auxiliando na formação profissional e crítica do graduando.

As aulas de Educação Física Escolar vêm passando por muitas mudanças, principalmente a partir da década de 80. Segundo Kunz (2014) foi a partir desse período que se intensificou a crítica a metodologia adotada pela Educação Física para o ensino de esportes, e desse modo, diferentes formas de ensino foram pensadas. Bracth (1997), afirma que a mudança de metodologia instrumentalizou a prática do movimento, porém sem ressaltar aspectos de cunho pedagógico ou crítico.

O esporte tem sido utilizado durante as aulas de Educação Física Escolar destacando-se muitas vezes como único conteúdo. No entanto, para o Coletivo de Autores (1992), tem-se a necessidade de transcender o esporte, levando em consideração o potencial pedagógico e as várias outras facetas da área, como por exemplo, as danças, ginásticas e etc.

Kunz (2014) alega que um dos motivos para essa influência dos esportes na Cultura de Movimento se deve ao fato que o Brasil pertence a elite mundial em diversas modalidades esportivas.

Para Coletivo de Autores (1992), o esporte se caracteriza como uma prática sociocultural, na qual se deve questionar sua metodologia de ensino, pois o esporte deve ensinar aos alunos não só o movimento, mas também valores e normas. No



entanto, tais procedimentos devem se distanciar da reprodução de estereótipos e formação alienada. Medina (1992) considera que a sociedade tem normas e valores condicionados ao lucro. Deve-se, portanto, refletir sobre a realidade e como isso se relaciona de forma contextual ao modo e condições de vida, propiciando análise crítica que promova conclusões que sejam aplicadas ao cotidiano.

Em outro enfoque, a área do professor de Educação Física é a cultura corporal de movimento ou cultura de movimento. Para Betti (2005):

[...] o saber próprio da Educação Física é a cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, e o movimentar-se humano é visto como forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela; é linguagem, que na qualidade de cultura habita o mundo do simbólico. Como consequência, tomar a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física implica avançar do fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser incorporado pela Educação Física (na escola) como um saber a ser transmitido (aos alunos) (BETTI, 2005, p. 45).

Segundo Queiroz et al (2014) crianças que praticam esportes coletivos têm um repertório motor com diferença significativa em relação as crianças que não praticam. Para Kunz (2014), cada pessoa possui um campo existencial que é uma soma sobre tudo que já vivenciou e aprendeu, e abrir e ampliar esse campo é um dos deveres mais importantes para todo e qualquer educador. Seguindo essa linha, Kunz (2014), ressalta que o professor de Educação Física deve contribuir com esse campo existencial não apenas com movimentos, mas com uma visão crítica emancipatória, de modo que o aluno possa aprender algo que contribua em outras áreas do seu desenvolvimento. Coletivo de Autores (1992) afirma que para que tenha a visão da totalidade, o aluno deve fazer uma reflexão sobre como todas as ciências contribuem na sua vida. No entanto, Kunz (2012) ressalta que a Educação Física Escolar é utilizada mais para a reprodução das contradições e injustiças que vão além do âmbito esportivo do que usada para solucionar esses problemas.

Para contribuir na amenização dos entraves que situa-se a Educação Física, torna-se necessário significativo processo de reflexão-ação ampliando o desenvolvimento geral do indivíduo (MEDINA, 1992). Neste sentido, vale trazer o seguinte questionamento: O esporte, um dos conteúdos da Educação Física Escolar e



componente importante para o desenvolvimento motor dos alunos, está inserido nas aulas como o *esporte na escola* ou *esporte da escola*?

Para Bracht (1992), a educação física está se tornando subordinada aos códigos de conduta das instituições esportivas de rendimento. Portanto, entende-se, que a Educação Física tem perdido autonomia na questão pedagógica e, por outro lado, o esporte de rendimento acaba se refletindo no ambiente escolar (BRACHT, 1992). Vago (1996) afirma que o “esporte na escola” está sendo mais valorizado que o “esporte da escola”, com isso, o cunho pedagógico e crítico é desvalorizado.

Bracht (1992), afirma que a escola tem servido de base para uma espécie de pirâmide, onde o topo é o esporte de rendimento. Ou seja, a escola secundariza o desenvolvimento integral do aluno e se organiza como base para novos talentos esportivos de alto rendimento. E mesmo com este sistema, são poucos os alunos que se destacam e conseguem atingir o alto rendimento, pois destaca que as políticas de apoio ao rendimento são limitadas.

Na abordagem crítico-emancipatória utilizada, Kunz (2014), os alunos juntamente com o professor devem fazer uma análise sobre o esporte, para desenvolver a capacidade de aprofundamento além do movimento. Ressalta ainda sobre a importância do pensamento crítico durante as aulas:

Para Taffarel (2009), a aula de educação física deve prover aos alunos, por meio da aprendizagem, valores e vivências que estimulem seu crescimento como cidadão e não apenas ensinar reprodução de injustiças já presentes na sociedade. Com isso, enfoca-se a necessidade da Educação Física Escolar prover mais experiências para o “campo existencial” do que somente o simples “movimento por movimento”. Kunz (2014) reforça essa ideia:

A Educação Física deve ensinar aos alunos se – movimentarem melhor a partir das atividades da cultura de movimento, no caso o esporte, isso significa que devem então ser desenvolvidas determinadas competências, ou seja, que precisam melhorar algumas destrezas e habilidades. É essa mesma competência que é necessária para construir um campo existencial próprio. Essas competências não se referem às destrezas e habilidade padronizadas e fechadas, como já se questionou no início deste livro, mas sim a partir das condições pessoais e situacionais de cada aluno, o que envolve também um conhecimento sobre o que se está fazendo, sobre um “trabalhar junto com”, e inclusive deve significar um “sentimento de lidar com os outros e com as coisas em situações de se-movimentar (KUNZ, 2014, p. 19).



Compreende-se, portanto, que a função do professor de Educação Física vai além de ensinar o movimento. A contribuição deve ser muito mais ampla, ou seja, o professor deve contribuir para a formação integral do aluno.

Santin (2007), sugere a autorreflexão sobre o esporte e o uso da problematização, principalmente com o uso de questionamentos. Kunz (2014), alerta sobre a importância da linguagem para o ensino da Educação Física, não só a linguagem verbal, mas sim todos os tipos de linguagem presentes em uma aula, como por exemplo a linguagem gestual e corporal. Para Kunz (2012), o ensino da Educação Física atualmente está focado na área psicomotora, mas os aspectos afetivos e cognitivos devem ser igualmente trabalhados.

Por outro lado, tem-se observado novas mudanças em relação à organização da Educação Física Escolar. Exemplo deste encaminhamento configura-se na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a definição de conteúdos segundo o ano/série de ensino. Deste modo, torna-se relevante analisar a abordagem do Esporte no contexto educacional regular e eventuais limites e possibilidades.

OBJETIVOS

Descrever e analisar a inserção do Esporte no currículo do Ensino Fundamental e Médio preconizado para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Educação Física.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo documental, sendo nesta perspectiva de investigação, busca-se o aprofundamento e análise de materiais bibliográficos, documentos e outros registros para a produção de novos conhecimentos. Inicialmente foi organizada a leitura sistematizada do texto da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, especificamente na área de Educação Física. A primeira fase obedeceu a leitura corrente de todo o texto e o destacamento do tema esporte entre os conteúdos. A segunda fase foi realizada com o recurso de busca por palavras-chave do programa computadorizado *Adobe Acrobat Reader DC*. Este procedimento teve a função de identificar os tópicos destinados ao tema esporte e sua respectiva descrição de conteúdo. Após o procedimento de levantamento e identificação de temas/conteúdos,



foi organizado um quadro descritivo segundo a seriação de ensino e bimestre letivo. Estes procedimentos auxiliaram a identificação dos tópicos relacionados ao esporte para análises posteriores.

RESULTADOS

O Quadro 1 descreve quais temas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo abrangem o esporte como foco principal ou secundário por bimestre. Vale lembrar, que o tempo estimado para o desenvolvimento do conteúdo pode variar de escola para escolada. É notório que o conteúdo esporte está diretamente envolvido com a Educação Física e se faz presente em grande parte dos bimestres, em quase todos os anos/séries.

Quadro 1: Quadro de Temas Relacionado a Esporte

	Primeiro Bimestre	Segundo Bimestre	Terceiro Bimestre	Quarto Bimestre
6º ano EF	Tema 1 – Jogo e esporte – competição e cooperação.	Tema 3 – Esporte – Modalidade coletiva: futsal	Tema 1 – Esporte – Modalidade individual: ginástica artística (GA).	Tema 3 – Esporte – Modalidade coletiva: handebol.
7º ano EF	Tema 1 – Esporte – Modalidade individual: atletismo (corridas e saltos)	Tema 3 – Organismo humano, movimento e saúde – Capacidades físicas: aplicações no atletismo	Tema 1 – Esporte – Modalidade individual: Ginástica rítmica (GR).	Tema 3 – Esporte – Modalidade coletiva: Voleibol.
		e na atividade rítmica. (apesar de não ser esporte diretamente, tem como fim usar as capacidades físicas no esporte) Tema 4 – Esporte – Modalidade coletiva: basquetebol.		Tema 4 – Luta: judô.



8º Ano EF	Tema 1 – Esporte – Modalidade individual: atletismo (corridas, arremessos e lançamentos). Tema 2 – Luta: caratê	Tema 3 – Organismo humano, movimento e saúde – Capacidades físicas: aplicações no atletismo e na luta. (Apesar de não ser esporte diretamente, busca usar as capacidades físicas no esporte). Tema 4 – Esporte – Modalidade coletiva a escolher		Tema 4 – Esporte Modalidade coletiva: futebol campo.
9º Ano EF	Tema 1 – Luta – Capoeira.	Tema 4 – Esporte – Modalidade coletiva: futebol de campo.	Tema 1 – Jogo e esporte – Diferenças conceituais e na experiência dos jogadores. Tema 2 – Esporte – Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: beisebol.	Tema 4 – Esporte – Organização de campeonato esportivo.
1ª série EM	Tema 1 – Esporte coletivo: basquetebol.	Tema 3 – Atividade rítmica: o ritmo no esporte, na luta, na ginástica e na dança. Tema 4 – Esporte individual: ginástica rítmica.	Tema 1 – Esporte – Sistemas de jogo e táticas em modalidade coletiva: o Rúgbi e o Futebol americano.	Tema 4 – Luta – Esgrima
2ª série EM		Tema 4 – Esporte – Modalidade Individual: tênis	Tema 1 – Esporte – Tchoukball.	



3ª série EM	Tema 1 - Luta: boxe. Tema 2 – Contemporaneidad e: diferenças de gênero e de sexo e Expectativas de desempenho Físico e esportivo como construções culturais. (Não é esporte diretamente).	Tema 6 – Contemporaneidad e: Esportes radicais		Tema 4 – Organização de torneios esportivos e festivais de dança, ginástica e luta
--------------------	--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Currículo do Estado de São Paulo

O gráfico 1, ilustra o total de temas encontrados no Currículo do Estado São Paulo. Percebe-se que o esporte está em quase a metade dos Temas propostos. Em termos quantitativos, é um número bem significativo, pois os outros temas estão distribuídos nos demais manifestações da Cultura Corporal do Movimento (jogos, ginástica, luta e dança/manifestações rítmicas) e em temas mencionados como Contemporaneidade.



Fonte: Elaboração do autor

DISCUSSÃO

Neste estudo, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, são propostos 68 temas, abordados no caderno do professor e distribuídos nos anos/séries, contemplando desde o 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Os temas abordam esportes, danças, ginásticas, lutas, capacidades físicas; corpo, saúde, beleza e etc. Dentro destes 68 temas, 30 deles são esportes ou conteúdo diretamente



relacionados ao esporte. Isto é, o esporte ainda é o conteúdo dominante na Educação Física escolar.

O esporte é um fenômeno sociocultural com um imenso potencial para desenvolvimento global e principalmente do senso crítico do aluno, quando trabalhado para atingir tais potencialidades (COLETIVO DE AUTORES, 1992), porém, torna-se necessário abordar o tema esporte de modo ampliado, e não apenas de forma mecânica e reprodutiva. Betti (1999) corrobora quando afirma que professor deve propiciar aos alunos o entendimento dos mais variados sentidos do esporte, como resolução de conflitos, compreensão do esporte, alterações de regras e principalmente deve-se saber discutir o que ocorre no esporte.

Aprofundando os conhecimentos sobre o Caderno do Professor, percebe-se que as atividades relacionadas ao esporte parecem se aproximar da abordagem tecnicista. Segundo o Coletivo de Autores (1992), a pedagogia tecnicista teve seu pico década de 1970. Ela tem base na concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios do esporte de rendimento, mecanizando os movimentos. A atividades demonstram superficialidade buscando apenas mostrar ao aluno um pouco sobre a modalidade desportiva e respectivas técnicas e táticas básicas. Apresentado assim, demonstra uma padronização limitada nas abordagens de ensino, nas quais não se prioriza a formação global do aluno, muito menos a construção de uma consciência crítica. Saviani (1997), frisa a importância do desenvolvimento crítico do aluno, visando a autonomia e criticismo, onde o aluno aprende a questionar e não apenas aceitar o que lhe é imposto.

Portanto, deve-se propor estudos mais avançados para que se possa inovar a metodologia de ensino de esportes na Educação Física Escolar. Em um estudo, Araújo e Neira (2014) afirmam que:

A dificuldade em avaliar os efeitos da prática do currículo proporciona as condições de perpetuação do problema. A falta de atenção com relação aos privilégios concedidos a determinadas manifestações corporais sem critérios explícitos, a maneira como elas são apresentadas aos alunos ou a desconsideração do patrimônio cultural corporal da comunidade, podem fazer com que a ação curricular se afaste dos objetivos de uma escola compromissada com a formação de cidadãos que circularão na esfera pública (ARAÚJO; NEIRA, 2014, p. 2).



Os esportes tradicionais, como futebol, basquete e voleibol tomam parte significativa do currículo, porém, sem aprofundamento e principalmente com pouca variedade. Os esportes não convencionais como Hóquei (e suas variações), atividades aquáticas, Sepaktakraw, golfe, lacrosse, futebol americano, basquete 3x3, curling, malha, iatismo, tiro com arco, hipismo, esportes de inverno, por exemplo, não possuem espaço garantido, limitando muito o número de vivências que poderiam ser desenvolvidas no âmbito escolar. Segundo Barros e Reis (2013), esportes não convencionais proporcionam vivências ricas em novidades, o que influencia positivamente tanto na questão motora quanto em relação ao pensamento crítico e formações psicossocial.

Para comparação, tomam-se como base os Jogos Olímpicos de Verão. Segundo o site oficial das Olimpíadas de Verão de Tóquio 2020¹, o evento contará com 33 esportes diferentes, e dentro deles ainda existem variações entre as modalidades que serão no caráter competitivo. O maior Evento esportivo é um exemplo da variada quantidade de esportes que poderiam ser melhores explorados dentro do ambiente escolar. Podendo assim, criar uma alternativa à monotonia, homogeneidade e mecanicismo dos métodos tradicionais de ensino da Educação Física.

O professor de Educação Física tem limitada autonomia para alterar esse cenário. O profissional bem formado pode usar o Caderno do Professor como base para saber "o que" trabalhar mas o "como" trabalhar esses conteúdos pode ser adaptado e moldado para uma educação global e crítica. Porém existem vários empecilhos que podem dificultar esse processo, como por exemplo, o baixo número de aulas semanais, falta de infraestrutura, falta de materiais entre outros. Estas situações podem atrapalhar o desenvolvimento das aulas e do próprio desenvolvimento do aluno.

Com relação às dificuldades de ser professor, Gadoti (2003) afirma que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada. O salário é só uma pequena parte de todo um processo e que as medidas tomadas pelo Governo são passageiras e somente amenizam alguns problemas.

Analisando essas situações, o número de aulas se torna insuficiente para novas práticas e também o ambiente escolar pode não oferecer a infraestrutura necessária

¹ *Site oficial: <https://tokyo2020.org/en/games/sport/>



para tais ações. Diante desta situação, cabe ao professor, ter criatividade para criar condições favoráveis aos alunos de obter conhecimentos teóricos e vivências em modalidades que os mesmos possivelmente ainda não conheçam. Como é dito no próprio Caderno do Professor, o educador tem total direito de ajustar seus planos de aula suprimindo, estendendo ou até mesmo não aplicando determinados conteúdos, baseando-se na realidade da escola.

Enfim, o Caderno do Professor, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O Caderno tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico (SÃO PAULO, 2017, p. 4).

CONCLUSÕES

Com base nesse estudo, pode-se notar que, o esporte representa grande parte das aulas de Educação Física, o que engloba principalmente o futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Outros meios de acesso à cultura de movimento como danças e ginásticas por exemplo, também estão sendo aderidas pela Educação Física, porém, são apresentados aos alunos uma quantidade limitada no sentido quantitativo e qualitativo. Ou seja, as demais manifestações da cultura do movimento, poucos são levadas até o conhecimento e vivência dos alunos. Outro agravante, além do citados e entre outros como a infraestrutura e condições de trabalho, pode estar ligado no não oferecimento em capacitação dos professores/professoras nos programas de educação continuada.

Entende-se que é necessário realizar uma revisão do Currículo, buscando implantar novas modalidades esportivas, valorizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, priorizando o desenvolvimento crítico do aluno através do esporte da escola e não o esporte na escola.



Apesar de todos os desafios conhecidos, a autonomia do professor, mesmo limitada, deve ser valorizada e otimizada e, com o uso da criatividade e experiência adquirida com anos de formação, trabalho e pesquisas, o Professor/Professora poderá inserir novas possibilidades em suas aulas.

REFERENCIAS

ARAÚJO, L.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Iniciação**, v. 4, p. 1-17, 2014.

BARROS, P. M.; REIS, F. P. G. Dos. *Uma proposta de sistematização dos esportes não convencionais para as aulas de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental: o caso do tênis*. 2013. 11 f. **EFDeportes.com**, Revista Digital., 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd186/proposta-dos-esportes-anocconvencionais.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BETTI, M. Educação Física escolar: Do idealismo a pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.** São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.

BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.20, n. 2- 3, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 2. ed – 1997.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Cortez. São Paulo. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor, 1992.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-eaprender com sentido. Grubhas. São Paulo. 2003.

KUNZ, E. **Educação Física Ensino e Mudanças**. Editora Unijui. 3. ed. 2012.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Editora Unijui. 8. ed. 2014.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo.. e “mente”**. 10. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1992.

OLIMPIC GAMES, TOKYO. <https://tokyo2020.org/en/games/sport>. Acessado em: 17 de junho de 2018.



QUEIROZ, D. R. et al . Participation in sports practice and motor competence in preschoolers. **Motriz: rev. educ. fis.**, Rio Claro , v. 20, n. 1, p. 26-32, Mar. 2014.

SANTIN, S. *Esporte educacional: esporte na escola e esporte da escola*. **XXVI Simpósio Nacional de Educação Física**, Pelotas (RS), p. 254 – 265, 2007.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. *Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio*. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às Proposições Pedagógicas da Educação Física. **Boletim Germinal – on line**, n. 6, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#um>.

VAGO, T. M. *O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente Um diálogo com Valter Bracht*. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4 – 17, 1996.



O PAPEL DO APEGO NO PROCESSO DE INSERIMENTO DA CRIANÇA NA CRECHE

NATHÁLIA FERRAZ FREITAS¹
SORRANA PENHA PAZ LANDIM¹
CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI¹

¹Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPI). E-mail: nathalia.ffreitas@hotmail.com.

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

O inserimento da criança na creche pode ser algo complexo e doloroso, por isso o objetivo desse trabalho é compreender o papel da professora como figura subsidiária de apego para o sucesso no processo de inserimento na creche, a luz da teoria do apego de John Bowlby e da Abordagem Reggio Emilia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações que estudem a questão do inserimento e do apego na perspectiva do autor e da abordagem selecionada. Conclui-se que é essencial que a criança, ao entrar na creche, encontre na professora uma figura de apego subsidiária, que proporcionará a segurança necessária para viver essa nova experiência de forma tranquila e com confiança.

Palavras-chave: Apego. Inserimento. Creche. Criança. Segurança.

THE ROLE OF ATTACHMENT IN THE PROCESS OF INSERTING THE CHILD IN THE NURSE RY

ABSTRACT

The child's insertion into day care can be complex and painful, so the purpose of this paper is to understand the teacher's role as a subsidiary attachment figure for success in the daycare insertion process, in light of John Bowlby's attachment theory. Reggio Emilia Approach. This is a qualitative research, which adopted as a methodological procedure the bibliographic research in books, articles, theses and dissertations that study the issue of insertion and attachment from the perspective of the author and the selected approach. It is concluded that it is essential that the child, when entering the day care center, finds in the teacher a subsidiary attachment figure, which will provide the security necessary to live this new experience in a calm and confident manner.

Keywords: Attachment. Insertion. Child Care. Child. Security.

INTRODUÇÃO

Pensar acerca do processo de inserimento da criança na creche é algo complexo, visto que diversas questões estão envolvidas, o vínculo mãe-bebê, as



circunstâncias dessa “separação”, a acolhida pela creche, a relação creche-família, entre outros. Dentre essas questões mencionadas, faz-se importante pensar acerca do apego inicial, entre a mãe e o seu filho para o sucesso do processo de inserimento, e como a professora, como figura subsidiária de apego influencia nesse momento.

Para fundamentar essa discussão é preciso recorrer a Teoria do Apego de John Bowlby e a Abordagem Reggio Emilia, que aborda a questão do inserimento da criança na instituição. Antes de aprofundar essa discussão, é importante contextualizar John Bowlby e a Abordagem Reggio Emilia.

John Bowlby (1907-1990) foi um psiquiatra e psicanalista inglês, que se dedicou a estudar os efeitos no desenvolvimento da separação da mãe de seu bebê. Com seus estudos, concluiu que os vínculos são essenciais no desenvolvimento, pois os seres humanos nascem pré-programados a estabelecerem relações de apego com outras pessoas, o autor define o apego “[...] como uma forma fundamental de comportamento, com sua própria motivação interna distinta da alimentação e do sexo, e de igual importância para a sobrevivência” (BOWLBY, 1989, p. 39).

Utilizando o exemplo da abordagem Reggio Emilia, na Itália, é necessário entender que a mesma visa uma parceria entre três protagonistas – criança, família e educadores – que terá como foco da relação à criança, segundo Rinaldi (1999). Dessa forma, nessa abordagem a criança é o centro do processo educativo, e a família como parte pedagógica importante para o desenvolvimento do pequeno.

Bove (2002) ao relatar sobre as estratégias de inserimento no contexto Italiano, afirma que nesse momento os profissionais da educação se encontram, começam a trabalhar juntos, conhecem as famílias antes do início das aulas e os adultos envolvidos nesse processo – pais e professores – trabalham em um mesmo objetivo, que é acolher e proporcionar segurança aos pequenos.

Esse período de acolhimento da criança ao chegar na instituição de educação infantil, muitas vezes é difícil, pois esta encontra-se em um novo ambiente, e por isso esse vínculo entre família e creche é importante para que esse momento seja o mais adequado possível. Mesmo após o período de inserimento da criança na creche, é importante manter a parceria entre os adultos e as crianças, conforme Rinaldi (1999, p. 116) “a plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da



experiência educacional. Na verdade, nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola”.

Pensar na família como parte importante no desenvolvimento da criança, facilita esse processo de inserimento e também os demais momentos em que a criança passa na escola, pois quando a unidade escolar consegue ver e aceitar a instituição familiar como unidade pedagógica - apesar da sua educação informal - isso poderá fortalecer a relação de parceria com a creche, desenvolvendo melhor a função de complementariedade, e dessa forma os profissionais da educação têm uma compreensão da importância da família para o desenvolvimento da criança.

Este trabalho, é recorte de duas pesquisas de mestrado em andamento, em uma busca-se compreender o papel do apego no desenvolvimento do bebê, e como a família e a creche devem participar nesse processo; na outra, estuda-se a relação família e creche, discutindo os desafios e apontando proposições para seu sucesso. Unindo essas temáticas, o objetivo desse trabalho é compreender o papel da professora como figura subsidiário de apego para o sucesso no processo de inserimento na creche, a luz da teoria do apego de John Bowlby e da Abordagem Reggio Emilia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que conforme aponta Godoy (1995, p. 58)

[...] não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Diante do exposto acerca da pesquisa qualitativa e buscando atingir os objetivos aos quais esse trabalho se propõe, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Segundo Lima e Mito (2007, p.41):

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os



dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar sua consistência.

Com esse entendimento, buscou-se em livros de John Bowlby e em artigos, dissertações e teses de outros pesquisadores que estudem a Teoria do Apego a partir da perspectiva do autor, e livros, artigos, dissertações e teses que discutam a questão do inserimento à luz da Abordagem Reggio Emilia. A leitura dos materiais buscou identificar pontos de convergências que fundamentassem a discussão aqui proposta.

Os resultados serão divididos em dois tópicos, o primeiro explicando sobre o termo inserimento, e demonstrando a importância do acolhimento não apenas da criança, mas também da família nesse processo, para que dessa forma se estabeleça um vínculo entre família e creche pensando no bom desenvolvimento da criança.

No segundo tópico será discutido o papel do apego no processo de inserimento da criança, demonstrando como a professora deve atuar como figura de apego subsidiária da criança, para que esta sinta segurança nesse novo ambiente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1. Inserimento – o papel da creche

O momento em que a criança chega ao ambiente escolar é muitas vezes conflituoso, com choros, má alimentação, sendo assim um processo delicado tanto para a criança, quanto para a família e para a escola. Esse processo normalmente é chamado de adaptação, porém, optamos pelo termo inserimento ou acolhimento, pois remete ao que deve ser feito realmente pela escola.

O termo inserimento é utilizado na abordagem Reggio Emilia na Itália, como

[...] estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em uma pré-escola pela primeira vez [...] o processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade" (BOVE, 2002, p. 135).

Sendo assim, chamaremos essa fase nesse texto de inserimento, entendendo que é um momento em que a instituição escolar deve acolher a família e a criança. Salientamos que compreendemos a diferença do contexto histórico e geográfico entre Brasil e Itália, porém, essa relação de acolhimento é algo que consta em nossa



legislação, pois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao descrever sobre a Educação Infantil, o documento legal assevera que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esse artigo, reforça a relevância dessa relação entre as instituições – família e creche, por meio da questão de que, uma das finalidades da Educação Infantil é complementar a educação que a família oferece. Utilizando o exemplo de Reggio Emilia, na Itália, é necessário entender de que contexto a criança está vindo, por isso não se faz a matrícula apenas da criança, mas da família.

Esse período de inserimento da criança na instituição de educação infantil, muitas vezes é difícil, pois esta encontra-se em um novo ambiente, e por isso esse vínculo entre família e creche é importante para que esse momento seja o mais adequado possível. Dessa forma, Gandini e Edwards (2002) afirmam que o adulto deve estar atento a todas as linguagens da criança, pois a mesma tem diversas formas de se comunicar e de demonstrar curiosidade, incomodo, interesse, desconforto ou bem-estar.

Destacamos esse primeiro momento como essencial para conhecer as famílias, por meio de entrevista, conversas, permitindo que a família conheça também o ambiente escolar e tire dúvidas com os profissionais da educação, para que dessa forma elimine ou diminua inseguranças que as famílias sentem, que apesar de comuns, muitas vezes atrapalham no acolhimento nos primeiros dias da criança na escola. Silva (2011) em sua pesquisa-ação sobre a relação família e creche no convívio da criança, traçou como objetivo construir uma parceria entre família e creche, a isto ela definiu como:

Construção fundamental para o desenvolvimento e bem estar da criança; relação de confiança, de vínculo, de troca entre os educadores e os pais ou responsáveis legais; Diálogo e comunicação que precisam ser efetivos e frequentes; Delimitação clara dos papéis, funções, direitos e deveres dos educadores e familiares, em que todos saibam de seu valor; algo sobre o qual se deve refletir e discutir, ou seja, trabalhar, na formação contextual dos educadores (SILVA, 2011, p. 89).



Para isso, precisamos pensar em um acolhimento não apenas das crianças, mas também das famílias para que estas participem ativamente na instituição escolar, não apenas em reuniões bimestrais, mas que tenha um contato de diálogo diário de informações sobre a criança. Essa participação irá contribuir para um melhor conhecimento sobre quem é a criança que a creche está recebendo, e assim fazendo cumprir o papel da Educação infantil de complementariedade e não de substituição.

2. O papel do apego no desenvolvimento da criança e sua influência no processo de inserimento na creche

O apego é uma força inata no ser humano, o acompanha por toda a sua vida, e garante um senso de segurança, de acordo com Bowlby (2006, p. 173) “[...] a mais provável função do comportamento de ligação é, de longe, a proteção, principalmente contra os predadores”. Quando o indivíduo está próximo de sua figura de apego, que na infância geralmente é a mãe, sente-se seguro, protegido, pois essa é a função principal do apego, fornecer segurança para que possa se desenvolver, explorar sabendo que existe alguém a quem recorrer nos momentos de necessidade. De acordo com Rossetti-Ferreira (1984, p. 8):

O apego seria pois um sistema comportamental que evoluiu no ser humano por contribuir para a sobrevivência da espécie, dado que opera no sentido de promover e manter uma proximidade “segura” com o “caretaker¹” principal, usualmente a mãe, de forma a garantir a proteção adulta frente a ameaças ambientais (aspas da autora).

Se a criança está na presença de sua figura de apego, e desenvolveu com ela um apego seguro², apresenta segurança e tranquilidade, pois sabe que esta pessoa se preocupa com ela e virá lhe socorrer caso precise, Bowlby pontua que

Enquanto uma criança está na presença incontestada de uma figura principal de apego, ou a tem ao seu alcance, sente-se segura e tranquila. Uma ameaça de perda gera ansiedade, e uma perda real, tristeza profunda;

¹ A autora optou por utilizar o termo em inglês, por alegar que em português não há uma palavra que defina as pessoas que cuidam da criança. Em tradução literal o termo significa “zeladora”.

² Para a Teoria do Apego, existem três modelos principais de apego: apego seguro, apego resistente e ansioso e apego ansioso com evitação. Esses tipos de apegos são definidos conforme a disponibilidade do cuidador para a criança. O apego seguro é o modelo ideal de apego, pois nele a criança apresenta confiança em seus cuidadores, pois sabe que eles lhe oferecerão ajuda caso necessite, essa confiança faz com que tenha mais coragem para explorar o mundo (BOWLBY, 1989; 2002).



ambas as situações podem, além disso, despertar cólera (BOWLBY, 2002, p. 259).

Se a criança desenvolve com seu cuidador inicial uma relação de apego seguro, seu inserimento na creche ocorrerá de forma mais agradável, pois essa criança sabe que não será abandonada, e que este cuidador irá voltar. Nessa perspectiva, Gurgel (2011, p. 87) aponta que:

[...] o bebê que recebeu segurança, no primeiro estágio da vida, leva consigo a expectativa que não será desapontado por sua figura de apego. E por decepção não se entende frustrações inevitáveis e estruturantes, mas sim de não ser desapontado por sua pessoa de confiança.

Recorrendo ainda as ideias de Mondin (2005, p. 132) acerca do assunto, tem-se que:

[...] as crianças consideradas seguras tendem a ser mais autônomas, menos dependentes, mais capazes de desenvolver relacionamentos estáveis com seus pares e menor tendência para terem problemas e, quando os têm, apresentam maior persistência em solucioná-los. Apresentam elevada auto-estima e auto-resiliência.

Não é fácil a entrada da criança na creche, ela está saindo do seio familiar e passará a conviver em um novo ambiente, com pessoas novas, e todo esse processo é doloroso tanto para o bebê quanto para a família, que muitas vezes está se separando do bebê pela primeira vez.

Faz-se necessário, que o bebê estabeleça com sua professora na creche uma relação de apego, Pantalena (2010) e Gurgel (2011) demonstram a importância do estabelecimento desse vínculo para que a entrada da criança da creche não seja espinhosa. Pantalena (2010, p. 28) disserta que:

A professora estabelece-se como figura de apego subsidiária tanto para o bebê como para a mãe/família. Para o bebê, ela proporciona uma base segura, promove a segurança, para possibilitar novos vínculos, explorações, brincadeiras. Para a mãe, é a pessoa a quem se confia um filho.

Percebe-se que, não cabe a professora tornar-se a figura principal de apego, pois este é um papel que cabe a família, mas o bebê, ao encontrar na professora uma figura subsidiária de apego, encontrará no ambiente da creche, que é totalmente novo



para ele, alguém em quem confiar, que não ocupará o lugar de sua mãe, mas que será uma base segura nos momentos de ausência da mesma (PANTALENA, 2010).

É importante esclarecer que, ao encontrar uma figura de apego subsidiário, isso não enfraquecerá o vínculo com a figura principal de apego, pois o apego com a professora é diferente do apego construído na família, pois o vínculo com a professora dura por um determinado período, diferentemente da família, em que o apego está presente durante toda a vida, e também porque o vínculo com a família começa a ser estabelecido ainda no período gestacional, já na creche ele não surge imediatamente, "O mais comum é que o apego se desenvolva vagorosamente, com o tempo, à medida que os indivíduos se conhecem e aprendem os modos particulares como cada um se comunica (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 96).

Quando a criança encontra na creche uma figura de apego subsidiária, terá segurança para explorar o ambiente, conhecer, explorar, porque sabe que existe ali alguém que se importa com ela, em quem encontrará cuidado e proteção, dessa forma, além de seu inserimento se tornar menos doloroso, seu desenvolvimento atingirá níveis mais elevados, pois com segurança poderá se desenvolver de forma plena e saudável.

Diante do exposto, fica claro que, a professora é um figura importante para o processo de inserimento, mas é necessário ter clareza de que este não é o único aspecto do processo, a criança precisa sentir que sua família está segura quanto aquele novo ambiente e com aquelas pessoas novas, pois isso é um importante aspecto nesse momento, e que também facilita com que construa com sua professora uma relação de apego subsidiário, por isso, é importante que exista, de fato, uma acolhida não somente da criança na creche, mas de toda família para que ambas as partes estejam seguras.

CONCLUSÃO

Como foi discutido no decorrer desse trabalho, o processo de inserimento da criança na creche não é um momento fácil, pois, muitas vezes, este é o primeiro momento em que a criança sai do seio de sua família e passa a conviver em uma outra instituição, com pessoas até então desconhecidas, em uma nova rotina. Também não é fácil para a família, há inseguranças, dúvidas e medos ao deixarem a criança em um



novo ambiente. Dessa forma, é essencial que nesta fase a creche faça um papel de acolhimento adequado às famílias e as crianças, para que os pais sintam tranquilidade e confiança, pois assim, eles entenderão que a instituição escolar vai complementar a ação da família e não tem função de substituí-los. Da mesma maneira esse processo vai auxiliar para que os pequenos encontrem na professora uma figura de apego subsidiária, que lhe tratará a segurança para vivenciar esse novo momento.

Como figura de apego subsidiária, a professora deve estar atenta a criança, estabelecendo com ela um vínculo de segurança que será fortalecido no decorrer do processo, e que dará tanto a criança quanto a família tranquilidade nesse período.

Dessa forma, deve-se pensar nesse processo como uma fase de acolhimento também às famílias das crianças, pois conheceremos melhor os pequenos a partir do contato com os adultos que já os educam. O papel da creche em oferecer um acolhimento adequado para ambos é essencial para facilitar as questões que são geradas nessa fase conflituosa para todos os envolvidos.

Concluimos então que, para um inserimento que seja o mais tranquilo possível para os pais e para a criança, é necessário o acolhimento das famílias por meio de diálogos respeitosos, demonstrando claramente a função de complementariedade da escola, pois a segurança dos pais em relação a creche também irá refletir na criança. E o também papel da professora como figura de apego subsidiário, pois quando a criança não encontra essa figura na creche, o processo de inserimento poderá ser muito difícil, pois ela não terá alguém em que possa confiar e recorrer nos períodos em que se encontrar na instituição, seu desenvolvimento poderá ser prejudicado, pois não terá segurança para explorar esse novo espaço, o que lhe causará medo, incertezas e insegurança, por isso, o papel do apego no momento de inserimento da criança na creche é essencial para essa fase e para o bom desenvolvimento da criança pequena.

REFERÊNCIAS

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINJ, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

BOWLBY, J. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOWLBY, J. **Apego e perda**: apego – a natureza do vínculo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1.

BOWLBY, JOHN. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Org. por Lella Ganidini e Carolyn Edwards; trad. Daniel Etcheverry Burguño. – Porto alegre: Artmed, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GURGEL, K. M. R. **A relação mãe-bebê e a adaptação a um berçário**: suas influências mútuas. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v.10, p. 37-45, 2007.

MONDIN, E. M. C. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2019.

PANTALENA, E. S. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais. 2010. 128f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 48, p. 3-19, 1984.



SILVA, A. T. G. A. M. **A construção da parceria família-creche:** expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.



O PAPEL E O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA NO CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

APARECIDA JOSÉ MARTINES DE OLIVEIRA¹
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS¹
LUCIANA OLIVEIRA DA SILVA LORENÇON¹
JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA¹
STEPHANIE FUNARI AMARAL GUSMAO¹
ROSIMEIRE DA SILVA CARVALHO¹

¹Universidade do Oeste Paulista, Curso de Pedagogia Presencial/EaD, Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária - PROEXT, Presidente Prudente, Estado de São Paulo. E-mail: cidinhamartines@UNOESTE.br.

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência sobre a articulação, por meio da extensão universitária, da universidade aos pressupostos da Agenda 2030 e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, visando à adoção de práticas de parcerias para melhorar a vida das pessoas. A plataforma da Agenda 2030 apresenta 17 objetivos para transformar o mundo e, afirmando o seu compromisso e papel, a Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE tem se empenhado em cumprir esses objetivos por meio de ações que unem o ensino, a pesquisa e a extensão, fortalecendo o seu entorno nos seus diferentes campi. Foi realizado um levantamento das ações extensivas nas modalidades (programas, projetos, atividades e eventos) que vem cooperando para o alcance das metas previstas no ODS e cruzados os dados com o IDH da região em que as ações foram realizadas. Os resultados evidenciam que a UNOESTE tem empenhado ações com impacto social significativo e articuladas aos ODS, em conformidade com as discussões alavancadas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Palavras-chave: Agenda 2030. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Extensão Universitária.

THE ROLE AND COMMITMENT OF UNIVERSITY OF WESTERN SÃO PAULO IN MEETING THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

ABSTRACT

This is an experience report on the articulation, through university extension, of the university to the 2030 Schedule assumptions and the Sustainable Development Goals, aiming at the adoption of partnership practices to improve people's lives. The 2030 Schedule platform presents 17 goals for transforming the world and, affirming its commitment and role, the University of Western São Paulo - UNOESTE has been striving to achieve these goals through actions that unite teaching, research and extension, strengthening their surroundings in their different campuses. A survey was conducted of the extension actions in the modalities (programs, projects, activities and events) that have been cooperating to reach the goals set in the SDG and cross-checked the data with the HDI of the region in which the actions were performed. The



results show that UNOESTE has engaged in actions with social impact and articulated with the SDGs, in accordance with the discussions leveraged by the United Nations (UN).

Keywords: 2030 Schedule. Sustainable Development Goals. University Extension.

INTRODUÇÃO

De 25 a 27 de setembro de 2015 os chefes de Estados e governos reunidos na sede da Organização das Nações Unidas em Nova York deliberaram um pacto global definindo novos rumos para uma sociedade planetária inclusiva e protagonizadora de oportunidades de vida digna e plena a todos os povos. Estabeleceu então, os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável global que visa por meio de atitudes concretas dos atores sociais das várias instâncias públicas e privadas contribuir com a melhoria da qualidade de vida das pessoas em todos os ambientes.

A postura dos integrantes dessa assembléia diante das desigualdades sociais presentes no mundo e de forma especial nos países periféricos deflagraram um conjunto de metas e ações previstas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tendo em vista a abolir a **pobreza**, promover a **prosperidade** e o **bem-estar** para todos, proteger o **meio ambiente** e enfrentar as **mudanças climáticas**.

Essa agenda "pós-2015" definida por esta Conferência das Nações Unidas estabeleceu um trabalho em rede dos governos, sociedade civil organizada, instituições de ensino, de forma particular as universidades públicas e privadas e outros parceiros com a finalidade de abranger a todos os povos e encarar os desafios ambientais, políticos, econômicos e sociais mais urgentes que a sociedade mundial complexa enfrenta.

A Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE tem se empenhado em cumprir os ODS por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão por meio da qual promove a interação transformadora entre esta Instituição de Ensino Superior - IES e outros setores da sociedade, considerando-se que é por meio de ações práticas dessa tríade que as universidades cumprem a sua função social, implementando por meio de seus cursos, programas, projetos e setores, atividades de responsabilidade social que podem contribuir no cenário local e regional com o desenvolvimento econômico e social, a defesa do meio ambiente, a memória cultural, a produção artística e o patrimônio cultural.



A UNOESTE tem como pressuposto que o cenário de implementação dos ODS oportuniza a construção de um novo modelo de desenvolvimento sustentável e que sua inserção no cenário regional, estadual e nacional marcada pelos pólos de ensino a distância em 23 Estados da federação brasileira e presencialmente nas Cidades de Presidente Prudente (campus sede) e nos seus campi fora de sede à saber: Jaú e Guarujá (localizadas respectivamente nas regiões Oeste e Centro Oeste Paulista bem como Região Metropolitana da Baixada Santista) pode dar uma contribuição significativa para a implantação das metas e objetivos que o Brasil assumiu.

Esta IES entende que a sua atuação em favor dos ODS deve dialogar gradualmente e de forma progressiva em nível local e regional com os atores sociais e as esferas públicas e privadas institucionalizadas por meio de sua performance junto às esferas de governos (municipal, estadual e federal), bem como junto a sociedade civil local e regional, articulando projetos e ações que serão a seguir elencados com vistas ao cumprimento das metas dos ODS; assim como, por meio da propagação de boas práticas de iniciativa das entidades que integram por meio de parceria voluntária com esta Universidade a rede ODS do Oeste Paulista, iniciando-se pela microrregião do Pontal do Paranapanema.

Diante do exposto esse trabalho tem por objetivos:

- Relatar uma amostragem de ações extensivas desta IES que contribuem com cumprimento das metas dos ODS atendendo os municípios/comunidades da microrregião do Pontal do Pontal do Paranapanema tendo em vista os seus indicadores sociais e econômicos;

- Pautar as estratégias de identificação dos projetos e ações, realizados pelas instituições públicas e privadas, bem como pelas entidades da sociedade civil organizada presentes neste território que possam em regime de colaboração e em rede com a UNOESTE potencializar e aperfeiçoar as boas práticas que permitam contemplar e alcançar os resultados previstos nos ODS.

METODOLOGIA

No sentido de identificar e sistematizar o banco de programas, projetos e atividades de extensão implementados pela a UNOESTE que cooperam para o cumprimento dos ODS os autores deste trabalho acessaram por meio do Núcleo



Interdisciplinar de Extensão - NIEX as informações destas modalidades extensivas cadastradas na plataforma digital da UNOESTE denominada - Sistema Gestor de Extensão - SGEXT que gera relatórios quantitativos e qualitativos de todas as ações extensivas processadas neste sistema e por meio deste, constituídos e organizados em 6 grupos temáticos pelo NIEX de acordo com a sua finalidade a seguinte forma:

- Grupos de Extensão, Pesquisa e Ensino em: Saúde e Comunidade – GEPESC; para Construção da Cidadania – GEPECC; em Memória, Educação e Cultura – GEPEMEC; em Engenharias e Tecnologias da Informação e Comunicação – GEPEETICS; em Meio Ambiente e Sustentabilidade – GEEPEMAS e; em Gênero, Etnia, Raça e Diversidade – GEPEGERD.

É válido destacar que o relatório qualitativo e quantitativo enquanto instrumento gerencial destas ações organizadas pelo NIEX vem sendo alimentado e selecionado por grupo temáticos pela a equipe gestora da PROEXT quando analisam e exaram os pareceres dos planejamentos das ações extensivas processados pelo SGEXT. Essa forma de registro organizado por grupo temático facilitou a identificação de todos os programas, projetos e atividades extensivas, cujas as propostas vêm de encontro com o cumprimento dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS deliberados em 2015 pela a Assembléia Geral da ONU, conforme será mais adiante informado.

Quanto a rede de parcerias que a UNOESTE possui e, por meio da qual, articula e realiza seus projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão em colaboração com várias instituições públicas e privadas em âmbito local, regional, estadual e nacional e internacional seus dados foram consolidados pelos os autores deste estudo a partir dos registros disponibilizados no site da UNOESTE no menu do Departamento de Relações Interinstitucionais. As parcerias são formalizadas pela a UNOESTE com estas instituições no formato de cooperação técnica ou convênio.

Referente aos indicadores sócio-econômicos dos 32 municípios que integram a microrregião do Pontal do Paranapanema foram levantado com base nos indicadores publicados Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea e Fundação João Pinheiro – FJP, que foram ranqueados pelas autoras deste estudo comparando-os aos índices do Estado de São Paulo.



De forma complementar, para a identificação do número de associações sem fins lucrativos que atuam nos 32 municípios integrantes do Pontal do Paranapanema as autoras buscaram no site do IBGE Cidades (2016) o levantamento destas entidades por grupo de classificação de acordo com o seu objeto social.

Por fim, visando conhecer os projetos e atividades desenvolvidos por estas entidades sem fins lucrativos e pelos municípios do Pontal do Paranapanema que contribuam para o cumprimento dos ODS a UNOESTE instituiu dois Prêmios denominados: "Instituição Social Inovadora" e "Inovação da Educação Básica" com o objetivo de reconhecer as melhores iniciativas por meio de premiações que ocorrerá durante o XXIV Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE a ser realizado no dia 24/10/2019 por ocasião do XVII ENAEXT - Encontro Anual de Extensão que integra as atividades da programação deste evento de abrangência nacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme dados levantados pelo Sistema Gestor de Extensão pela equipe da PROEXT e organizados de acordos com os grupos temáticos do NIEX no período de 2015 a 2019 foram realizadas **1160 ações extensivas** nas modalidades (programas, projetos, atividades e eventos) que vem cooperando para o alcance das metas previstas no ODS, conforme seguem abaixo:

- Nº de projetos desenvolvidos: **595**
- Nº de Programas desenvolvidos: **26**
- Nº de Atividades/eventos desenvolvidos: **539**
- Nº de discentes envolvidos: **10.861**
- Nº de Docentes envolvidos: **185**
- Nº de atendimentos efetuados: **920.475**
- Nº estimado de pessoas beneficiadas: **410.135**

A Figura 1 abaixo demonstra o Número de ações extensivas (programas, projetos, atividades/ eventos) desenvolvidas pela a UNOESTE no período e 2015 a 2019 que contribuem com o alcance das metas dos ODS.



Figura 1. Número de ações extensivas da UNOESTE e impactos nos 17 ODS. Fonte: arquivo dos autores, Presidente Prudente, 2019.

				
41	70	392	190	62
				
36	16	50	26	45
				
50	36	20	26	65
				
35	1225 parcerias nacionais formalizadas com Instituições públicas e particulares; Parcerias Internacionais: 10 convênios de Bilateralidade assinados e mais 5 em fase de aprovação com IES da América Latina, América Central, América do Norte e Europa			

Buscando entender os indicadores sociais e econômicos dos municípios que integram o Pontal do Paranapanema que apontam condições de vida desfavorável da sua população o quadro abaixo traz um retrato de cada um desses municípios apresentando os três sub índices, que compõem os seus respectivos IDHM (Renda, Longevidade e Educação). Essas três referências do IDH foram coletadas nas diversas nações com base em três dimensões básicas e universais da vida, que são as condições para que as escolhas e oportunidades dos indivíduos possam ser expandidas: o **acesso ao conhecimento (Educação)**, o **direito a uma vida longa e saudável (Longevidade)** e o **direito a um padrão de vida digno (Renda)**.



Desse modo, considerando os Indicadores sócio-econômicos dos municípios que compõem essa microrregião do Pontal do Paranapanema os dados apresentados no Quadro 1 abaixo foram ranqueados comparados aos índices do Estado de São Paulo. Os indicadores apresentados nas cores: **azul** são aqueles idênticos ao Estado; em **verde** cujos indicadores estão acima do Estado e os indicadores em **vermelho** estão abaixo do Estado.

Quadro 1: IDH do Estado e dos Municípios (comparativo).

Posição	Município	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
	Estado de São Paulo	0,783	0,789	0,845	0,719
1º	Presidente Prudente	0,806	0,788	0,858	0,774
2º	Pirapozinho	0,776	0,740	0,863	0,733
3º	Regente Feijó	0,768	0,735	0,818	0,752
4º	Rosana	0,764	0,749	0,818	0,728
5º	Presidente Venceslau	0,763	0,749	0,837	0,708
6º	Indiana	0,761	0,714	0,843	0,733
7º	Álvares Machado	0,758	0,712	0,834	0,732
8º	Presidente Bernardes	0,757	0,718	0,839	0,719
9º	Santo Anastácio	0,753	0,725	0,854	0,689
10º	Rancharia	0,751	0,720	0,861	0,683
11º	Presidente Epitácio	0,750	0,714	0,845	0,700
12º	Alfredo Marcondes	0,741	0,682	0,840	0,710
13º	Anhumas	0,741	0,683	0,845	0,706
14º	João Ramalho	0,741	0,701	0,818	0,710
15º	Teodoro Sampaio	0,741	0,699	0,856	0,679
16º	Estrela do Norte	0,740	0,693	0,818	0,714
17º	Iepê	0,736	0,700	0,814	0,700
18º	Santo Expedito	0,732	0,664	0,828	0,714
19º	Caiabu	0,729	0,682	0,823	0,691
20º	Emilianópolis	0,727	0,690	0,805	0,691
21º	Tarabai	0,726	0,666	0,823	0,697
22º	Mirante do Paranapanema	0,724	0,670	0,841	0,674
23º	Taciba	0,723	0,682	0,809	0,684
24º	Martinópolis	0,721	0,703	0,832	0,641
25º	Ribeirão dos Índios	0,721	0,661	0,809	0,701
26º	Narandiba	0,718	0,659	0,839	0,670
27º	Nantes	0,714	0,655	0,790	0,702
28º	Piquerobi	0,711	0,669	0,836	0,644
29º	Sandovalina	0,709	0,665	0,812	0,659
30º	Euclides da Cunha Paulista	0,704	0,663	0,802	0,655
32º	Marabá Paulista	0,677	0,650	0,809	0,591



31º	Caiuá	0,697	0,665	0,802	0,635
Média dos Indicadores dos municípios do Pontal do Paranapanema		0,736	0,695	0,828	0,694

Fonte: <http://atlasbrasil.org.br/2013>. Acesso em 10.08.2019. Ranking organizado pela autoras com indicadores dos município comparados aos do Estado de São Paulo

Esses indicadores revelam que referente ao **IDHM** somente o município de Presidente Prudente lidera uma posição isolada (1º lugar) na microrregião, maior inclusive, que o IDHM do Estado de São Paulo.

Com relação ao **IDHM renda** observa-se que (100%) dos municípios dessa microrregião estão abaixo do índice do Estado demonstrando que esse indicador tem um peso relevante que deprime o IDHM de todos os municípios; Mesmo a cidade de Presidente Prudente que lidera no ranking regional o **IDHM** maior que o Estado de São Paulo possui seu **IDHM renda** ainda um pouco abaixo do Estado.

Quanto ao **IDHM Longevidade** temos 5 municípios, ou seja (15,6%) com este indicador acima do Estado de São Paulo, 2 municípios com esse índice igual ao do Estado o que equivale a (6,25%) e 25 ou seja (78%) do total dos municípios dessa microrregião estão abaixo do índice do Estado. Registre-se que dentre todos os componentes que integram o IDHM dos Municípios dessa microrregião o IDHM Longevidade é o melhor entre todos os indicadores.

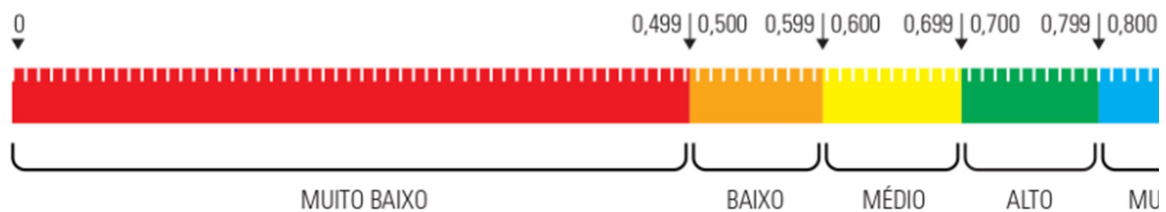
Já, entre os componentes que integram o **IDHM Educação** dos municípios que compõem o Pontal do Paranapanema, temos respectivamente: 6, ou seja (18,75%) que estão acima dos indicadores do Estado, 1 que corresponde a (3,12%) igual ao indicador do Estado e 25 que corresponde a esmagadora maioria que estão abaixo do índice do Estado de São Paulo, ou seja (78%) dos municípios.

De forma geral esses dados revelam que conforme a faixa de Desenvolvimento Humano Municipal, publicada pelo Atlas Brasil (2013), cuja Figura 2 segue abaixo temos o seguinte desenho dos municípios que fazem parte do Pontal do Paranapanema: 2 (6,25%) estão na faixa com IDHM Médio; 29 (90,6%) com IDHM Alto e apenas 01 (3,12%) com IDHM Muito Alto.

Figura 2. Desempenho dos municípios do Pontal do Paranapanema.



Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal



É válido destacar que o valor do índice numericamente informado é apenas um indicador que de acordo com a faixa de desenvolvimento humano apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (*PNUD*) deve ser traduzido em informações para Estados, governos e sociedade de que a vida e a liberdade de escolhas das pessoas, de um determinado município, região, Estado ou País avaliem, se estão favoráveis ou desfavoráveis e, se essas oportunidades estão afetadas, intervenções em nível local, micro e macrorregional devem ser tomadas para elevar as condições e a qualidade de vida de uma determinada população. Para tanto, em uma sociedade complexa a resposta às desigualdades, à fome e à pobreza devem ser enfrentadas por diversos atores sociais de várias instâncias governamentais e não governamentais que devem juntar esforços em rede para responder a esses desafios em busca dos cumprimento dos ODS.

Para isto, é preciso conhecer quem são os órgãos governamentais e as entidades sociais sem fins lucrativos presentes neste território, pois os serviços prestados por estas instituições devem ser reconhecidos e apoiados pela a UNOESTE considerando-se que a sua capilaridade junto ao público que atende favorece a potencialização e otimização de projetos e ações concretas que podem contribuir com a melhoria dos indicadores sociais anteriormente apresentados.

Dessa forma as autoras desse estudo levantaram a presença das Fundações privadas e das Associações sem fins lucrativos nos 32 municípios da Microrregião do Pontal do Paranapanema, conforme Quadro 2 abaixo demonstrativo destas instituições, qualificada conforme o seu objeto social por grupo de classificação, conforme IBGE (2016).

Quadro 2: Número das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos sediadas nos 32 municípios integrantes do Pontal do Paranapanema

	Associações	Fundações
--	-------------	-----------



Grupo de Classificação	Número	(%)	Número	(%)
Saúde	22	1	-	
Cultura e Recreação	133	8	-	
Educação e Pesquisa	247	14	30	13,6
Assistência Social	138	8	-	-
Religião	317	18,7	-	-
Meio ambiente e proteção animal	9	0,5	-	-
Desenvolvimento e defesa de direitos	109	6,4	5	2,3
Associações patronais, profissionais e de produtores rurais	-	0,0	124	56,4
Partidos Políticos, Sindicatos Associações Patronais e Profissionais	351	21		0
Outras Instituições Privadas sem fins lucrativos	382	22,4	61	27,7
Total das Fundações e Associações	1.708	100	220	100

Fonte: IBGE (2016). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp>>. acesso em: 10.out.2019. Dados dos municípios do Pontal do Paranapanema organizados pela a equipe da Pró-reitoria de Extensão e Ação Comunitária da UNOESTE.

Observa-se que por grupo de classificação temos entidades sociais sem fins lucrativos que podem contribuir para alcançarmos os patamares almejados pelos os ODS no Pontal do Paranapanema no sentido de melhorar respectivamente os indicadores de Educação, Saúde e Renda de forma a permitir a população que vivem nesse território o **acesso ao conhecimento**, o **direito a uma vida longa e saudável** e o **direito a um padrão de vida digna**.

Assim, considerando retrato dos municípios que fazem parte desse território do Pontal do Paranapanema do Paranapanema neste estudo apresentado e buscando estratégias para articular essas instituições públicas e privadas, a UNOESTE, por meio da extensão vem buscando estratégias e parcerias para elevar os indicadores do IDHM dessa microrregião entendendo que o caminho é estruturar um trabalho em rede por meio de um fórum permanente que possa acompanhar e monitorar os componentes que integram IDHM com foco no cumprimento das metas dos ODS.

Neste sentido visando conhecer os projetos e atividades desenvolvidos por estas entidades sem fins lucrativos e pelos municípios do Pontal do Paranapanema que contribuam para o cumprimento dos ODS a UNOESTE instituiu além do Prêmio UNOESTE Solidária que qualifica os seus projetos de extensão mais dois Prêmios denominados: "Instituição Social Inovadora" e "Inovação da Educação Básica" com o objetivo de reconhecer as melhores iniciativas das instituições públicas e privadas



comprometidas com os ODS por meio de premiações que ocorrerá durante o XXIV Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE a ser realizado no dia 24/10/2019 por ocasião do XVII ENAEXT - Encontro Anual de Extensão que integra as atividades da programação deste evento de abrangência nacional.

CONCLUSÃO

Esta Universidade entende que a implementação dos ODS, bem como as metas assumidas pelo país dependem do empenho e da sinergia de diversos atores sociais e do envolvimento de um número progressivo de iniciativas de organizações da sociedade civil, do setor privado e de governos municipais, estaduais e federal quem em rede, consigam concertar projetos e ações que cumpram de forma assertiva as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

O desenvolvimento sustentável entrou definitivamente na pauta internacional e do Brasil, englobando não só a dimensão ambiental, mas os aspectos social, econômico e educacional. Para isso, deve ser socialmente justo, economicamente inclusivo e ambientalmente responsável. Diante disso, a universidade tem um papel fundamental, garantindo a efetivação da sustentabilidade nessas direções e fortalecendo a articulação entre os seus processos formativos e a sociedade e nesse sentido, as ações da UNOESTE devem ser ampliadas para este fim.

REFERÊNCIAS

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013>. Acesso em: 10 de Ago. 2019. Ranking organizado pela autoras com indicadores dos município comparados aos do Estado de São Paulo

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 10 de out. 2019.



Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos. Fonte: IBGE (2016). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp>. acesso em: 10.out.2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária. **Regulamento Geral da Extensão:** normas que regulamentam a extensão universitária e sua estrutura administrativa. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

PRESIDENTE PRUDENTE. Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária. **Regulamento do Núcleo Institucional de Extensão (NIE / UNOESTE)**, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: [https://www.UNOESTE.br/Content/Documentos/2019/proext/REGULAMENTO%20NIE X.pdf](https://www.UNOESTE.br/Content/Documentos/2019/proext/REGULAMENTO%20NIE%20X.pdf). Acesso em: 10 de out. 2019.



OS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

BEATRIZ DE OLIVEIRA OGATA¹
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA¹

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Programa de Pós-graduação em Educação, Presidente Prudente, São Paulo, e-mail: bia.ogata@hotmail.com

RESUMO

Este estudo de caráter qualitativo busca investigar o potencial pedagógico de dois jogos digitais, o *Geometry Dash* e o *Tap Tap Music*, visando contribuir para a formação continuada de professores responsáveis por lecionar conteúdos musicais. Para o desenvolvimento do estudo foram utilizadas quatro etapas: escolha dos jogos; execução dos jogos; observação sistemática dos jogos; análise dos dados obtidos e sistematização. Constatou-se que os jogos desafiam as capacidades musicais dos jogadores desenvolvendo habilidades rítmicas, motoras e perceptivas, além de proporcionar entretenimento aos jogadores. Podemos concluir que os jogos digitais são potenciais na educação musical para desenvolver habilidades musicais, porém limitados quando o assunto é diversidade de repertório, já que estes jogos só abordaram músicas tonais. Os jogos podem então contribuir para resolver o problema da escassez de professores especializados em música sendo recursos potenciais para a formação continuada.

Palavras-chave: Jogos Digitais. Educação Musical. Formação Continuada. *Geometry Dash*. *Tap Tap Music*.

DIGITAL GAMES IN MUSIC EDUCATION: POSSIBILITIES FOR A CONTINUING TRAINING OF BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

This qualitative study seeks to investigate the pedagogical potential of two digital games, *Geometry Dash* and *Tap Tap Music*, aiming to contribute to the continuing education of teachers responsible for teaching music content. For the development of the study four steps were used: choice of games; execution of games; systematic observation of games; analysis of the obtained data and systematization. Games have been found to challenge players' musical abilities by developing rhythmic, motor, and perceptual skills and providing entertainment to players. We can conclude that digital games are potential in music education to develop musical skills, but limited when it comes to repertoire diversity, since these games only dealt with tonal music. Games can then contribute to solve the problem of the shortage of music teachers, being resources for continuing education.

Keywords: Digital Games. Music Education. Continuing Training. *Geometry Dash*. *Tap Tap Music*.



INTRODUÇÃO

Em Agosto de 2008 o ensino de música se tornou obrigatório na educação básica após a sanção da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008). No entanto, foi vetado o parágrafo que decreta que o ensino de música deva ser ministrado por professores com formação específica na área. Desde então, muito tem sido discutido a respeito da atuação e formação dos responsáveis pelos conteúdos musicais, já que a formação docente específica em música não é obrigatória.

Porém, em 2016 uma nova lei foi sancionada, a Lei nº 13.278, obrigando não só o ensino de música, mas também de artes visuais, dança e teatro na educação básica. Essa mesma lei também estabelece o prazo para mudanças, adequações e formação dos professores em número suficientes, que será de cinco anos (BRASIL, 2016). A lei ao especificar a formação docente, pode solucionar o problema da ausência de docentes especializados em música nas escolas, entretanto, para Alvarenga e Silva (2018) sabe-se que não há professores suficientes especificados na área e que em cinco anos nem toda instituição de ensino conseguirá implantar todas as modalidades artísticas.

Neste caso, para suprir o problema da falta de professores especializados, serão necessários meios alternativos, tanto na formação inicial como na formação continuada, para os professores responsáveis pelos conteúdos musicais.

Hoje, grande parte dos professores que lecionam música são: regentes de classe, atuando de forma polivalente nos anos iniciais; professores com formação em outras modalidades artísticas; professores que tenham qualquer experiência em música, mesmo sendo a prática de um instrumento musical (PENNA, 2013). Os cursos de licenciaturas como Pedagogia, entre outros de modalidades artísticas, que formam na maioria das vezes os responsáveis pelo ensino de música nas escolas, possuem apenas uma disciplina que aborda conteúdos de música. Devido à complexidade do assunto, o tempo é insuficiente para que esses docentes possam dominar amplamente os conteúdos (ALVARENGA; SILVA, 2018)

Koellreutter (1998), Swanwick (2003) e Fonterrada (2008) discutem a importância da educação musical e da formação do professor, além de esclarecer seu significado na formação humana e garantir que ela aconteça efetivamente.



Para Fonterrada (2008) o mais significativo é que a educação musical pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, possibilitando-lhe atingir outras dimensões de si, ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com outros e com o mundo. Koellreutter (1998) expõe que a educação musical tem a função de desenvolver a personalidade como um todo, despertar e desenvolver faculdades indispensáveis à profissionais de qualquer área, desenvolver a criatividade, senso crítico, senso de responsabilidade, valores qualitativos e da memória, principalmente do processo de conscientização do todo, que é a base essencial do raciocínio e da reflexão.

Contudo, a educação básica deve ser uma forma de contribuir para a formação integral do ser humano. Ter a oportunidade de estudar arte na educação básica possibilita que o aluno se desenvolva integralmente, cognitivamente, afetivamente e socialmente, além de proporcionar experiência estética e tornar a cultura acessível a todos (SCHAFFER, 2011). Todavia, para que o docente possa proporcionar a educação musical, ele mesmo deve dominar os conteúdos, a habilidade e a percepção musical.

Existem diversos métodos, práticas e recursos na educação musical e com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) as possibilidades na educação ampliaram-se. Dentre elas, os jogos digitais, que se tornaram os jogos da atualidade, utilizados por crianças, jovens e adultos (PAULA; VALENTE, 2016). Os desafios presentes nos jogos estimulam os alunos a superar suas próprias dificuldades, incentivando assim a aprendizagem, além de ser essencialmente imersivo e interativo. Santaella e Feitosa (2009) explicam o conceito de imersão e interação. É imersivo, pois envolve a atenção completa do jogador e é interativo, pois exige a ação do jogador.

Para Veber e Rosa (2012), em razão da obrigatoriedade da música e a necessidade da inclusão digital nas escolas, os jogos digitais se constituem como potencial para o ensino dos conteúdos de música, já que se pode aliar música, tecnologias digitais e entretenimento. Existem jogos de caráter pedagógico e jogos com caráter exclusivamente lúdicos. No caso desta pesquisa, analisamos os jogos com caráter exclusivamente lúdico, já que estes estão mais presentes no cotidiano dos alunos e professores (FARIA *et al.*, 2015).



Assim, este artigo discorre sobre os resultados de uma pesquisa, que teve como objetivo analisar o potencial pedagógico de dois jogos digitais, o *Geometry Dash* e o *Tap Tap Music*, a fim de contribuir na formação continuada de professores responsáveis pelo ensino de música.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, pois os aspectos centrais desse tipo de pesquisa consistem na escolha adequada e na variedade dos métodos e teorias, no reconhecimento e análise em diferentes perspectivas e nas reflexões dos pesquisadores como parte do processo de produção do conhecimento (FLICK, 2009).

A primeira etapa da pesquisa foi a escolha dos jogos. Os critérios que levaram a essa escolha foram: a popularidade dos jogos na loja de aplicativos do sistema operacional da empresa *Apple*; a acessibilidade dos jogos em diferentes sistemas operacionais digitais; a compatibilidade em diferentes aparelhos digitais, como computadores, *smartphones* e *tablets*; a acessibilidade por serem gratuitos.

A busca pela compreensão dos potenciais pedagógicos que os jogos *Geometry Dash* e *Tap Tap Music* podem proporcionar levou os pesquisadores a optarem pela técnica de observação sistemática descrita por Gil (2008). Essa técnica é frequentemente utilizada em pesquisa que tem por objetivo observar fenômenos que indiquem regularidades e sejam suscetíveis de generalizações naturalísticas. De acordo com Stake (1983) as generalizações naturalísticas permitem ao leitor aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores e chegar às suas próprias generalizações em adequação ao seu contexto. Dessa maneira, seguindo as orientações Gil (2008), o primeiro passo foi definir o que seria observado na ação dos jogos. O autor sugere a seleção de categorias para orientar essa observação para a coleta de dados. Neste caso, foram definidas algumas categorias para serem observadas: 1. Interface; 2. Jogabilidade; 3. Parâmetros Físicos do Som (Altura, Duração, Intensidade e Timbre); 4. Melodia, Harmonia e Ritmo; 5. Recurso pedagógico.

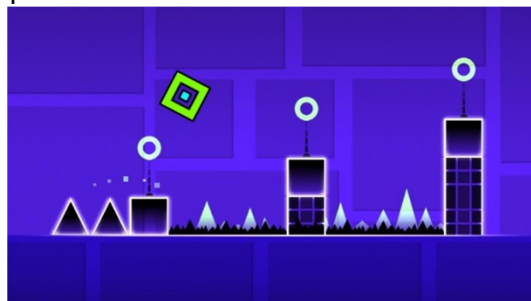
Para a coleta de dados os pesquisadores tiveram que jogar os jogos e realizar a observação seguindo as categorias selecionadas previamente. Após a observação e o registro de dados foi realizada a análise, segundo o arcabouço teórico, sistematizando

as categorias que foram observadas, apontando as possibilidades pedagógicas para a aprendizagem de música de cada um dos jogos.

RESULTADOS

Após a observação sistemática e a coleta de dados podemos obter os resultados. O *Geometry Dash* é um jogo que não aparenta ser musical, pois é caracterizado como um jogo de plataforma. Os jogos de plataforma se caracterizam pelo fato do jogador controlar seu personagem para correr e pular entre plataformas e obstáculos, enfrentando inimigos e coletando objetos bônus. Entretanto, cada fase apresenta uma música de fundo, e o jogo se baseia nos ritmos apresentados por estas músicas, ou seja, quando há um obstáculo o momento do pulo acontece junto a uma batida da música, no tempo ou no contratempo. Ao passar de fase o nível de dificuldade aumenta, conseqüentemente a rítmica musical se torna mais complexa, além de que, o jogador necessita desenvolver habilidades motoras para concluir os desafios. É um jogo que apresenta um nível de dificuldade avançado, porém seu *design* colorido e desafios faz com que o jogador fique imerso naquele universo. Sua interface é simplificada. O jogador pode escolher seu personagem e sua cor para jogar. Há opção de treinamento para a conclusão da fase caso o jogador necessite. O jogo também aponta a quantidade de erros e acertos, fazendo com que o jogador possa competir com outros jogadores mostrando seus resultados. O jogo possui a versão gratuita, com menos fases, e a versão paga que possui maior quantidade de fases.

Figura 1 – Execução da primeira fase do jogo *Geometry Dash*. O ícone verde se move com a ação do jogador para enfrentar os obstáculos.



Fonte: Os autores.

O *Tap Tap Music* é um jogo com caráter musical, muito parecido com o jogo *Guitar Hero*, um jogo muito conhecido entre os jogadores digitais. Diferente do

Geometry Dash, este jogo necessita de internet para funcionar, já que as músicas de suas fases são sincronizadas com músicas do *YouTube*. No jogo as notas dos ritmos são simbolizadas por círculos que o jogador precisa acionar junto com o ritmo da música, portanto é necessário que o jogador desenvolva habilidade rítmica e motora para concluir as fases. O repertório utilizado é de estilo pop, e as músicas vinculadas do *Youtube* estão entre as mais tocadas do momento, por ser *online*, as músicas são constantemente adicionadas no sistema do jogo. Se o jogador conhece a música, o processo de conquista de desafios se torna mais fácil. O jogo também utiliza moedas digitais para desbloquear novas fases com novas músicas, por isso, o jogador é incentivado a jogar e ganhar moedas para desbloquear novas fases. Sua interface também é simples e seu design *colorido* chama a atenção dos jogadores, além das músicas serem na maioria conhecidas pelos jogadores.

Figura 2 – Execução de uma fase do jogo *Tap Tap Music*. Os círculos brancos são tocados quando os círculos coloridos chegam até eles.



Fonte: Os autores.

DISCUSSÃO

Foi percebido que ambos os jogos são desafiadores e estimulam os jogadores nos movimentos motores, além da percepção auditiva e sonora em relação aos ritmos musicais. Por serem jogos digitais com tela, é possível que o jogador desenvolva sua percepção visual, no entanto, a precisão no acionamento das notas no tempo correto é mais satisfatória quando se utiliza a percepção sonora. Apesar dos altos níveis de dificuldade com relação aos ritmos musicais, o jogador não necessita ter conhecimentos prévios musicais para jogar.

No que se refere ao ensino de música, Madureira (2016) considera que a obra *Le Rythme, la Musique et l'Éducation* (O Ritmo, a Música e a Educação),



publicada em 1920 por Émile Jacques-Dalcroze, surge como um referencial pioneiro, propondo fundamentos para um novo sistema de educação musical. Em sua obra, Dalcroze discutiu a relação entre percepção musical e movimento corporal, desenvolveu métodos que por meios de atividades e exercícios com movimento corporal, auxilia a educação musical. Ele postulava que o aprendizado musical não consiste apenas em percepção auditiva, mas por todo o corpo, além disso, com essa integração é possível notar o desenvolvimento de habilidades de percepção sonora, pois o processo estimula a coordenação, o equilíbrio e a concentração.

Apesar das potencialidades apresentadas pelos dois jogos, eles ainda são limitados. O repertório de ambos é tonal, sendo assim restritos a um tipo de repertório específico. O repertório tonal é uma das heranças deixadas pelos portugueses desde a colonização do Brasil, e esta é refletida até os dias atuais. Os repertórios de músicas modais, pós-tonais e Paisagem Sonora são excluídos desse contexto, tornando assim o jogo restrito e limitado a uma escuta diversificada (SCHAFER, 2011).

CONCLUSÃO

Desta forma, os jogos podem contribuir para que os jogadores desenvolvam percepção rítmica em contexto tonal. Além da percepção, habilidades musicais na execução de células rítmicas em diversos níveis de dificuldades. Tudo isso com mobilidade, já que os jogos podem ser jogados em aparelhos móveis. Com a realidade atual, o tempo para estudo é curto, por isso a mobilidade se tornou essencial na vida do homem, principalmente do adulto que trabalha e necessita da formação continuada (SACCOL *et al.*, 2011). O aprendizado se torna mais prazeroso, pois foge da maneira convencional, motivando aqueles que estão no processo de ensino e de aprendizagem.

Os jogos por não necessitarem de conhecimento prévio musical, amplia o acesso pelos jogadores, contribuindo como um recurso na formação de professores sem formação específica em música. Os jogos também além de serem potenciais para a aprendizagem de habilidades musicais para o professor, tanto na formação inicial como na continuada, podem servir de recurso para o ensino de música nas escolas, e que com a orientação do professor se estendem para além das salas de aula. Percebeu-se, então, que, embora haja algumas limitações, os jogos digitais são



satisfatórias ferramentas de entretenimento e desenvolvimento de percepção e habilidades musicais.

Existem inúmeros jogos digitais disponíveis e acessíveis, que na maioria das vezes só são utilizados ludicamente. Por isso, para estudos futuros consideramos que seja importante haver mais estudos em relação a jogos digitais vinculados a educação musical.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. R. F. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educ. Real**. 2018, v. 43, n. 3. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 02 mai. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 06 ago. 2019.

FARIA, L. C. F.; ROCHA, K. R.; OGATA, B. O.; SOUZA, W. R.; FRANCESCHINI, S. R. Jogo eletrônico e educação musical: desenvolvimento musical a partir da prática. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p. 92-100, abr/jun. 2015. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/1241/1390>. Acesso em: 05 ago. 2019. DOI: 10.5747/ch.2015.v12.n2.h207.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp/Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. *In*: LIMA, S.A. (Org.). **Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998.



MADUREIRA, J. R. O Ritmo, a Música e a Educação. **Revista Pro-Posições**, v. 18, n. 1, p. 269-273, 22 fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643581>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PAULA, B. H.; VALENTE, J. A. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 70, n. 1, p. 9-28, 2016. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Artigo%20revista%20OEI-RIE70_1.pdf#page=9. Acesso em: 06 ago. 2019.

PENNA, M. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Intermeio (UFMS)**, v. 19, p. 53-75, 2013.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTAELLA, L; FEITOZA, M. **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2541>. Acesso em: 05 jul. 2019.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VEBER, A.; ROSA, T. B. Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 4, n. 4, 2012.



POLITECNIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

KEVIN AMARAL DE SOUSA¹
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS²

¹Proposta de Projeto de Pesquisa apresentada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UNOESTE, e-mail: kevin.amaral.sousa@gmail.com

²Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UNOESTE, Campus Presidente Prudente).

RESUMO

A partir da aproximação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, este projeto propõe uma pesquisa teórico-conceitual que busca compreender as possibilidades de implementação de uma educação politécnica de adolescentes do Ensino Médio, articulando tal prática educativa com o conceito de atividade profissional de estudo, elaborado por D. B. Elkonin. Para tanto, defende que o papel da educação escolar no Ensino Médio é o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, possibilitando, assim, a formação omnilateral da personalidade na adolescência. A partir das contribuições teórico-conceituais a serem produzidas, este projeto de pesquisa propõe a elaboração de um plano de trabalho piloto caracterizado na educação politécnica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Adolescência. Politecnia. Formação omnilateral. Atividade profissional de estudo.

POLYTECHNIC, EDUCATION AND WORK: THEORETICAL-CONCEPTUAL APPEALS TO SCHOOL EDUCATION OF HIGH SCHOOL TEENAGERS

ABSTRACT

From the approximation between historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, this project proposes a theoretical-conceptual research that seeks to understand the possibilities of implementing a polytechnic education of high school adolescents, articulating such educational practice with the concept of professional study activity by DB Elkonin. Therefore, it argues that the role of school education in high school is to recover the relationship between knowledge and work practice, thus enabling the omnilateral personality formation in adolescence. From the theoretical-conceptual contributions to be produced, this research project proposes the elaboration of a pilot work plan characterized in polytechnic education.

Keywords: High school. Adolescence. Polytechnic. Omnilateral Formation. Professional activity of study.



INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

A proposta de pesquisa apresentada neste projeto considera o histórico da produção científica que o pesquisador responsável tem elaborado nos últimos anos, bem como sua participação em projetos de pesquisa e supervisões de estágios em psicologia escolar. Nessas pesquisas realizadas nos campos de estágio em psicologia escolar, constata-se uma dicotomia entre teoria e prática na educação de adolescentes do Ensino Médio. Tal dicotomia é manifestada nas concepções que têm os adolescentes e professores sobre o sentido de estudar determinadas disciplinas escolares e quais são as aplicabilidades desses conhecimentos na prática social. Não há, portanto, uma compreensão de que toda educação organizada se dá a partir do conceito de trabalho, tal como defende Saviani (2014).

Nas intervenções realizadas nos estágios supervisionados em psicologia escolar, muitos adolescentes (e também alguns professores!) têm demonstrado um desprezo aos conhecimentos científicos e técnicos, por considerá-los sem significado prático. O adolescente pode não entender qual a razão de aprender determinados conteúdos escolares. Por vezes, devido ao pensamento pragmático identificado, os motivos para o estudo fundamentam-se apenas na preparação da inserção no mercado de trabalho ou no ingresso na faculdade.

Obviamente que o assunto sobre a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deve estar na pauta da educação escolar, mas o problema reside na forma que a educação escolar vem tomando em relação a essa questão. A redução da educação à formação de competências deve ser objeto premente de análise crítica, "posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital". (MARTINS, 2004, p. 53).

A proposta deste projeto une-se a outros trabalhos (MARTINS, 2013; DUARTE, 2013; ANJOS, 2013; 2017), que contribuem para a edificação dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, enfocando as contribuições da educação politécnica para o desenvolvimento omnilateral da personalidade na adolescência. Tem como objetivo, produzir aportes teórico-conceituais que permitam responder a seguinte questão: é possível, diante das políticas educacionais brasileiras referentes ao



ensino médio, a implementação de uma educação politécnica, articulada com o conceito histórico-cultural de atividade profissional de estudo?

Essa discussão ancora-se na relação tripartite **conteúdo-forma-destinatário** (MARTINS, 2013), como elemento indispensável ao planejamento do ensino a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

a) Conteúdo: o que ensinar?

Em relação ao **conteúdo**, uma educação desenvolvimentista deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais sofisticadas. Ao corroborar a importância do ensino e da aprendizagem dos conteúdos filosóficos, artísticos e científicos, este projeto não limita esse assunto à ideia da inserção do adolescente no mundo do trabalho. Em outras palavras, com base em Duarte (2013) defende-se, aqui, a transmissão e apropriação das objetivações genéricas para si (como a arte, ciência e a filosofia), com o objetivo de formar um indivíduo que tenha uma relação consciente com a sua vida cotidiana, mediada pela genericidade para si.

A finalidade da inserção do adolescente no mundo do trabalho deve ser mediada e não imediata. A educação escolar, ao se apresentar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno (DUARTE, 2013), possibilita a formação da personalidade e da concepção de mundo do adolescente para além das esferas da genericidade em si (ANJOS, 2017). A educação escolar de adolescente que tem a imediata finalidade prático-profissional, quando satisfaz as necessidades imediatas e pragmáticas do aluno, tende ao **esvaziamento dos conteúdos sistematizados** e, conseqüentemente, à formação de uma personalidade em si, cotidiana e mais propensa a adaptar-se à lógica do capital. Segue, abaixo, um exemplo que fundamenta a asserção acima:

O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso,



provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda – nesse caso, por meio de ensino de empreendedorismo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Criar necessidades de conhecimentos sistematizados não significa apenas colocar os alunos em contato com tais saberes. Deve-se, portanto, produzir nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para si de forma permanente. A partir da mediação de tais objetivações, o adolescente poderá hierarquizar, de forma consciente, as atividades de sua vida cotidiana. No entanto, é importante dizer que se trata de um processo de ação recíproca: a formação da capacidade de hierarquizar conscientemente as atividades que fazem parte da vida do indivíduo é necessária à aquisição do saber sistematizado e, por sua vez, essa aquisição, ao contribuir para uma compreensão mais aprofundada do mundo e da vida, auxilia tal hierarquização.

A educação escolar, ao transmitir de forma direta e intencional (SAVIANI, 2011), os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, possibilitará o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do aluno, a fim de que este possa chegar, tal como afirmou Gramsci (1991, p. 132): “[...] aos umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Daí a relevância da educação escolar na produção de necessidades e interesses não cotidianos.

A transmissão dos conteúdos sistematizados, seria, na opinião de Saviani, a **importância política da educação**. Nas palavras do autor:

[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao dissolver-se a especificidade da contribuição pedagógica, se anula, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2009, p. 79).

De acordo com Saviani (2011, p. 72), a proposta de socialização do saber elaborado “é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção”.



b) Forma: como ensinar?

Em relação à **forma** de como os conteúdos sistematizados deveriam ser transmitidos no Ensino Médio, a proposta seria uma educação politécnica. Com base principalmente em Marx, Engels, Manacorda, Gramsci e Pistrak, Saviani (1989; 2008; 2014) propõe uma educação de Ensino Médio que permita a superação da dicotomia entre educação e trabalho, teoria e prática. Para tanto, o autor defende uma educação de Ensino Médio centrada na ideia de politecnicidade. "O conceito de politecnicidade [...] implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo". (SAVIANI, 2008, p. 238).

Dado o contexto atual das discussões sobre o Ensino Médio, é importante ressaltar que essa concepção de educação politécnica situa-se na perspectiva da formação integral do indivíduo e, portanto, na direção oposta à reforma do Ensino Médio imposta pelo Ministério da Educação em 2016, na forma de Medida Provisória, aprovada pelo Congresso Nacional, que fragmenta o currículo do Ensino Médio em cinco diferentes trajetórias, das quais o aluno supostamente terá a "liberdade" de escolher uma, sendo que entre as cinco uma é a de formação profissional, ou seja, ensino profissionalizante.

Para Saviani, o ensino fundamental deveria estabelecer uma relação implícita e indireta entre educação e trabalho, porém, no Ensino Médio, tal relação deveria ser tratada de maneira explícita e direta. O autor defende que o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina e "[...] o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho". (SAVIANI, 2008, p. 235).

Para se efetivar um trabalho educativo que forme um indivíduo omnilateral, Saviani (2014) defende, com base em Pistrak (2011), que o Ensino Médio deveria envolver o recurso às oficinas onde os alunos pudessem manipular os processos práticos básicos da produção, mas ressalta que tal processo não significa reproduzir, na escola, a especialização que ocorre no processo produtivo. Em outra passagem, o autor diz que "o horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas". (SAVIANI, 2008, p.



236). Não se refere, portanto, à formação de técnicos especialistas, mas de politécnicos. Nesse sentido, o conceito de politecnicidade compreende o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas que são utilizadas na produção moderna e a educação de nível médio teria como foco “[...] as modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”. (Idem, p. 236).

Este projeto defende, com base nos pressupostos supracitados, uma concepção totalmente distinta do ensino profissionalizante, visto que tal forma de ensino é entendida como um adestramento em uma ou outra habilidade, e que lhe falta o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, além da articulação de tal habilidade com o conjunto do processo produtivo.

c) Destinatário: a quem ensinar?

Em relação ao **destinatário**, este projeto recorre aos pressupostos da psicologia histórico-cultural para estudar o desenvolvimento psíquico na adolescência. Mas, antes, cabe uma observação: a psicologia histórico-cultural não é uma escola pedagógica por isso a pedagogia histórico-crítica é compreendida como mediação entre a referida abordagem psicológica e a educação escolar, tendo em vista sua unidade filosófica, pois ambas as teorias assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético e defendem que a qualidade do substrato cultural determina a qualidade do desenvolvimento da consciência (MARTINS, 2013; ANJOS, 2017). Assim, em primeiro lugar, ao apresentar aportes teóricos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento psíquico na adolescência, consideramos o processo de educação como condição fundamental para tal desenvolvimento. Em segundo, não se trata da produção de um receituário e, tampouco, de uma tentativa de psicologização do processo pedagógico, mas compreendemos que uma das maiores contribuições da psicologia à educação escolar seja o conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico, constituindo, assim, uma condição fundamental para o trabalho educativo (RUBINSTEIN, 1976).

Para a psicologia histórico-cultural, a proposta de uma educação politécnica de adolescentes vem ao encontro dos pressupostos sobre a atividade profissional de estudo elaborado por Elkonin (1960; 2012). Trata-se de uma possibilidade de formação omnilateral do indivíduo, da formação de uma personalidade para si (ANJOS, 2017).



O desenvolvimento psíquico, de acordo com a psicologia histórico-cultural, está ligado às condições objetivas de organização social. Leontiev (2014a) afirma que a vida da criança é o fator determinante de seu desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que, no decurso de seu desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas se altera devido à influência das circunstâncias concretas de sua vida. Para esse autor, o vínculo que se estabelece entre criança-sociedade realiza-se mediante a atividade da criança. Portanto, urge analisar o conteúdo da atividade da criança e como tal atividade é constituída nas condições de vida.

Essa análise não se refere à atividade geral do indivíduo, mas a determinados tipos de atividade que se apresentam como mais importantes para o desenvolvimento em determinados períodos. Trata-se, portanto, do conceito de **atividade dominante, ou atividade-guia**. Leontiev (2014b, p. 122) assevera que a atividade-guia não é, necessariamente, a atividade que ocupa o maior tempo na vida do indivíduo, mas é aquela dentro da qual “[...] se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. De acordo com o autor, a atividade-guia é caracterizada por três importantes aspectos, quais sejam: é a atividade que gera outras atividades, ou seja, gera novos motivos; é a atividade que engendra a organização e a reorganização dos processos psíquicos e, por fim; é a atividade da qual dependem as principais mudanças na personalidade do indivíduo.

Elkonin (2012), com base nos estudos de Vigotski e Leontiev, apontou três épocas do desenvolvimento humano, a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada época há dois períodos interligados: no primeiro período encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante): no **primeiro ano de vida**: a atividade de comunicação emocional direta; **primeira infância**: atividade objetal manipulatória; **idade pré-escolar**: atividade de jogos de papéis; **idade escolar**: atividade de estudo;



adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; **adolescência:** atividade profissional/de estudo.

Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades-guia não elimina as atividades anteriores, mas sim, muda seu lugar nas relações que o indivíduo tem com a realidade (ELKONIN, 2012). Esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Implica reconhecer a presença de contradições entre os velhos e os novos interesses da criança, além da indispensável relação entre o ser mais desenvolvido, o adulto, e o ser em desenvolvimento, a criança (ANJOS, 2017).

É importante que se diga que a teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento humano não é uma classificação para identificarmos em qual período a criança está, mas sim, um projeto de formação humana que **tem como meta a atividade de trabalho** e o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades (PASQUALINI, 2016; ANJOS, 2017).

Com base no materialismo histórico-dialético, **trabalho** é a atividade consciente onde o ser humano antecipa mentalmente os objetivos de suas ações. O trabalho é a atividade vital humana onde, diferentemente da atividade adaptativa dos demais animais, o ser humano modifica a natureza a fim de suprir suas necessidades. Trata-se de uma atividade que não tem uma relação direta com a satisfação de necessidades, mas sim, uma relação mediada, a partir da produção e utilização de ferramentas de trabalho e da linguagem. A transformação objetiva da natureza engendrou, no ser humano, uma transformação subjetiva, posto que, a cada necessidade suprida, surgem novas e mais complexas necessidades, exigindo do ser humano um psiquismo mais complexo (ANJOS, 2017).

No caso do segundo período que marca a adolescência, a **atividade profissional de estudo** consiste na preparação para a futura atividade do trabalho que, de acordo com Rubinstein (1977, p. 131), “[...] o meio mais importante e significativo é a apropriação dos resultados gerais do que foi criado pela precedente atividade humana”. O indivíduo, ao apropriar-se dos resultados do trabalho social, prepara-se para a sua própria atividade de trabalho.



O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos. Ou seja, o adolescente tem a possibilidade de manter uma relação mais direta entre trabalho e conhecimentos científicos. Elkonin (2012) observou que, nesse período, a atitude seletiva dos adolescentes é dirigida para determinados campos de conhecimento como, por exemplo, para as ciências sociais, técnicas ou biológicas. Os adolescentes manifestam uma relação entre os interesses cognoscitivos e a escolha por uma profissão. Porém, não podemos nos esquecer de que Elkonin desenvolveu seus estudos no contexto histórico da União Soviética, ou seja, de uma sociedade que buscava concretizar um projeto sociopolítico socialista. Tratava-se, portanto, de um contexto bastante distinto da realidade brasileira contemporânea, com diferenças igualmente grandes no que se refere ao ingresso do indivíduo no mundo do trabalho.

A fim de não adotar uma visão idealista no debate sobre a importância da educação escolar no escopo da escolha profissional, é preciso chamar a atenção para a seguinte questão: boa parte dos adolescentes brasileiros ingressa no mundo do trabalho não tanto em decorrência de um processo de escolha profissional, mas muito mais em função da necessidade de obter um emprego, e das alternativas concretas de emprego que se lhe apresentam.

Nessa perspectiva, por meio da educação escolar, mesmo nas condições objetivas que impedem um desenvolvimento mais amplo da formação humana, os educadores comprometidos com uma educação transformadora devem oportunizar reflexões críticas diante do tema da escolha da profissão, considerando as múltiplas determinações envolvidas nessas escolhas. Daí a articulação com o conceito de **politecnia**.

Não obstante às dificuldades de desenvolvimento psíquico na forma social capitalista, Vigotski (2004, p. 4) afirma que “[...] a fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade”. A educação escolar, mesmo não podendo formar plenamente um indivíduo livre e universal, dada as condições atuais promovidas pela lógica do capital, ela, a educação escolar, pode fazer com que os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais complexas, se



torquem necessários para os indivíduos. Com efeito, o trabalho pedagógico se torna uma possibilidade de promover a superação dos limites da vida cotidiana.

Entendemos que defender uma posição como essa não seria idealismo. De acordo com Saviani (2009), ser idealista em educação significa agir como se já existisse uma forma social de vida onde teriam todas as condições concretas para a realização de uma educação que promovesse o desenvolvimento pleno da sociedade e dos indivíduos. Portanto, a proposta deste projeto se inclui numa visão realista de educação, o que significa "reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir" (SAVINAI, 2009, p. 78).

Dentro dessa discussão, explicitamos outro aspecto, qual seja: compreendemos que os pressupostos marxistas não estão esgotados e ultrapassados, pelo contrário, são indicadores da atualidade que vivemos. A teoria histórico-cultural defende que Marx não foi um estudioso do socialismo, mas sim, um teórico do capitalismo e, portanto, podemos afirmar que "[...] uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado". (SAVIANI, 2008, p. 240). Assim, Marx continua sendo uma referência válida para compreendermos a situação atual, uma vez que o capitalismo continua ainda a forma social predominante, embora, obviamente, sua forma atual não deva ser identificada com suas formas primitivas.

Mesmo reconhecendo que a educação tenha uma subordinação relativa diante da política (SAVIANI, 2009), tal subordinação é histórica e isso significa que ela pode e deve ser superada. Fazer avançar essa realidade "[...] ainda dentro dos limites da sociedade capitalista, não significa resignar-se com as possibilidades existentes nessa sociedade, mas a partir delas construir uma nova síntese do 'mudar a vida' e do 'mudar a sociedade'" (SÈVE, 1989, p. 172).

A educação escolar, portanto, deve favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais, deve apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los dos graus de alienação do trabalho. Tal processo ajudaria na desfetichização de ideias cristalizadas oriundas da ideologia capitalista sobre o referido tema.

Ocorre que a escola pública brasileira contemporânea, na qual a luta de classes se mostra das mais diversas e intensas formas, parece distanciar-se cada vez mais daquilo que constitui a especificidade da educação escolar, ou seja, a socialização do



saber sistematizado. Justamente por ser uma realidade marcada pela luta de classes, ela é contraditória. A compreensão das contradições que movem se faz necessária para que sejam detectadas as possibilidades de sua superação e traçadas as estratégias de ação direcionadas a esse objetivo. Mas esse tipo de análise da realidade requer, necessariamente, o apoio da teoria, terreno no qual se coloca o presente projeto de pesquisa. Assim, nas palavras de Friedrich Engels, citadas por Elkonin (2012, p. 170): "Se quiséssemos esperar até que o material para uma lei estivesse puro, então teríamos que suspender nossa pesquisa teórica até alcançar esse ponto e isso por si nos impediria de chegar à lei".

O objetivo geral da presente pesquisa, portanto, consiste em analisar, de forma teórico-conceitual, as possibilidades de implementação de uma educação politécnica para adolescentes do Ensino Médio, articulada com o conceito de atividade profissional de estudo, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta proposta de pesquisa teórico-conceitual terá como base epistemológica o materialismo histórico-dialético que, a partir da obra "*O método da economia política*", Marx (1978, p. 116-123) assevera que o caminho do conhecimento parte do empírico ao concreto por meio das abstrações ou, em outras palavras, parte da síntese à síntese por meio da análise. Esse método de elevação do abstrato ao concreto não se aplica apenas à análise da reprodução social regida pela lógica do capital. Trata-se de um método necessário às ciências de maneira geral. O passo, no pensamento, do concreto em sua forma caótica ao concreto pensado, por meio das abstrações, constitui, segundo Kopnin (1966), a lei universal do desenvolvimento dos conhecimentos humanos e ocupa um lugar especial na dialética materialista.

No entanto, para evitarmos uma interpretação idealista, é necessário compreendermos que "o caminho das categorias mais simples, abstratas e unilaterais para a complexidade e concreticidade do todo, é o caminho do pensamento e não o da realidade, pois nela as categorias simples só têm existência no interior de um todo já existente" (DUARTE, 2008, p. 59). Tal observação é importante porque previne, em primeiro lugar, contra as ilusões idealistas as quais identificam o percurso do



pensamento com os percursos da realidade que deve ser conhecida. Em segundo lugar, previne contra o reducionismo epistemológico, pois evidencia que o conhecimento científico da realidade “não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações das quais o todo é composto”. (Idem, p. 59).

Portanto, o pensamento e o conhecimento não prescindem a realidade objetiva, pelo contrário, o conhecimento é a reprodução, é o reflexo subjetivo ou a representação mental, no cérebro, do movimento do objeto do conhecimento. Assim, o sujeito do conhecimento extrai, da realidade objetiva, as categorias de análise, a fim de conhecer a realidade para além de sua aparência superficial.

O caráter teórico-conceitual da presente proposta de pesquisa é dedicado “[...] a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. (DEMO, 2000, p. 20). Dessa forma, a pesquisa não implica, imediatamente, a intervenção na prática social, mas, nem por isso, ela se distancia da prática social (SAVIANI, 2009), uma vez que seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O ponto de partida desta pesquisa é a análise crítica de documentos oficiais e leis sobre o Ensino Médio no Brasil, dentre os quais pode-se destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. E Brasil (2004; 2008; 2011; 2012).

No objetivo de promover o salto qualitativo da síncrese à síntese, busca, num segundo momento, a produção de abstrações a partir da análise da categoria politecnia e a aproximação com o conceito de Atividade Profissional de Estudo na adolescência. Serão analisadas as obras de Marx (2011; 2013; 2018), Marx e Engels (1983; 2001), Gramsci (1987; 1991; 2001), Pistrak (2011; 2015), Saviani (1989; 2009; 2011), Machado (1989), Manacorda (1992) e Nosella (2016). Sobre o conceito de adolescência, bem como o conceito de atividade profissional de estudo, serão utilizadas as obras de Vygotski (1996; 2001), Elkonin (1960; 2012), Anjos (2013; 2017). Além disso, será realizada uma busca de artigos, teses e dissertações sobre o tema em bases de dados tais como Scielo, Bvs, Lilacs, BDTD e Periódicos Capes. A partir dos



descritores: *politécnica and ensino médio; politecnia and atividade profissional de estudo; politecnia and adolescência.*

Por fim, como ponto de chegada, a pesquisa propõe reflexões sobre as possibilidades de implantação de um projeto piloto no que tange à educação politécnica e atividade profissional de estudo do adolescente estudante do Ensino Médio.

Com base em Severino (2007), a forma pela qual serão analisados os dados seguirá a seguinte estrutura: a) Revisão bibliográfica: onde será delineado o problema de pesquisa, permitindo que o pesquisador se aproprie dos conhecimentos necessários à compreensão aprofundada do tema; b) Coleta de dados: onde serão realizadas leituras analíticas das obras elencadas para a coleta de dados; c) Análise e interpretação dos dados: onde se realizará uma discussão dos dados obtidos na coleta de dados e; d) Redação final: caracterizado pela elaboração do relatório final da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2016, 197 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro Desemprego, o Abono Salarial e



institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011.

BRASIL. Conselho nacional de educação. Parecer n. 05/2011, de 4 de maio de 2011. Propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11/2012, de 4 de setembro de 2012. Propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **O PRONATEC como política estruturante da Educação Profissional Brasileira**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.sinasefe-sc.org.br/>>.

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

DUARTE, N. "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco": a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 39-83.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987. 88

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOPNIN, P. V. **Logica Dialectica**. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1966.



LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014b, p. 59-83.

MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano lo Monaco. Revisão da Tradução Rosa Augusto dos Anjos e Paolo Nosela. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2011. (E-book)

MARX, K. **O Capital, livro 1**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acessado em junho de 2018.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro. Garamond, 2001.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.



NOSELLA, P. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PASQUALINI, C. P. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Caros de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RUBINSTEIN, S. L. La ciencia psicológica y el tema de la educación. In: RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicología general**. México: Grijalbo, 1976. p. 198–209.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. Ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Edições Vértice, 1989, p. 147-178.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.



VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem.** In: Marxists Internet Archive, english version. Tradução de: Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, Julho de 2004. HTML por José Braz para o Marxists Internet Archive, Outubro de 2004.



POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: UMA QUESTÃO MERCADOLÓGICA

FERNANDA SIQUINI VALENCIANO

RESUMO

Este artigo consiste em apresentar a discussão implícita entre a relação das políticas públicas educacionais e a doutrina neoliberal do sistema capitalista, e como as práticas interferem na educação, na sociedade e nas escolhas dos sujeitos. A pesquisa teve como fundamentação teórica o diálogo com estudos e pesquisas em outros artigos, literaturas e publicações, cujas abordagens se deram em torno do desenvolvimento político com a proposta de alavancar as desigualdades sociais. A metodologia utilizada foi de aporte teórico e análises de artigos publicados, bem como parte da Constituição Federal onde a lógica neoliberal pressupõe a produção e reprodução de valores, imagens e ideias, na qual precisa de mecanismos eficientes para sua efetivação. Os resultados das análises de contextos observados por autores e pesquisadores denotam que os processos sociais juntamente com os processos educacionais encontram-se unidos, num panorama histórico-social e econômico da sociedade, além disso, a forma como se reproduziu e reproduz nos mais diversos meios de comunicação e espaço cultural. São apresentadas discussões e conclusões antagônicas àquelas que se propõem mostrar no delineamento político-social, pois de implícita explícita os objetivos pelas diferentes dimensões na educação, na qual deixa de ser neutra e se torna mecanismo de desigualdade social e mecanismo de acumulação do capital, fornecendo meios essenciais para a expansão do sistema de produção capitalista.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Neoliberalismo. Sistema Capitalista.

PUBLIC POLICIES, EDUCATION AND NEOLIBERALISM: A MARKET ISSUE

ABSTRACT

This paper presents the implicit discussion between the relation of educational public policies and the neoliberal doctrine of the capitalist system, and how practices interfere with education, society and the choices of the subjects. The research had as theoretical basis the dialogue with studies and research in other articles, literature and publications, whose approaches were around political development with the proposal to leverage social inequalities. The methodology used was reading and analysis of published articles, as well as part of the Federal Constitution where the neoliberal logic presupposes the production and reproduction of values, images and ideas, in which it needs efficient mechanisms for its realization. The results of the analysis of contexts observed by authors and researchers show that social processes together with educational processes are united, in a historical-social and economic panorama of society, in addition, the way it reproduced and reproduces itself in the most diverse media of communication and cultural space. Discussions and conclusions that are antagonistic to those proposed in the political-social design are presented, as implicitly explicit the objectives by the different dimensions in education, which ceases to be neutral and becomes a mechanism of social inequality and a mechanism of capital



accumulation, providing essential means for the expansion of the capitalist production system.

Keywords: Public Policies. Education. Neoliberalism. Capitalist System.

INTRODUÇÃO

As décadas de 1970, 1980 e 1990, foram cruciais na redefinição de políticas públicas voltadas para o aumento das disparidades econômicas e sociais tanto no Brasil como no mundo, o modelo de desenvolvimento da sociedade como um todo estava sendo questionado, dessa forma, começaram a ser estipulados projetos e mecanismos que viabilizassem novas reformulações na sociedade.

Embutida nessa época dentro da doutrina do neoliberalismo com a educação não foi diferente, na qual passou a ser vista de uma forma mercadológica, criando um ambiente favorável à perspectiva social atrelada à política neoliberal, tal como é atualmente. O neoliberalismo que defendia a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia começava a ditar as regras no mundo globalizado, do qual os grupos hegemônicos começaram a delinear seus interesses e a controlar os mais diversos segmentos a seu favor.

Portanto, o objetivo deste artigo é abordar sobre a forma como a educação, que sendo direito de todos os cidadãos, se tornou mercadológica pelo interesse da elite social em usufruí-la a seu favor. As políticas públicas que tendo em sua definição ações voltadas para diminuição da desigualdade em todas as esferas, elevando assim a igualdade entre os seres, acabou por contribuir com a lógica capitalista, transformando a educação, puramente social em uma questão de mercado e interesses próprios.

Para Saviani (2013, p.11),

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida, inviabiliza o trabalho pedagógico.



Assim, observamos no decorrer desse artigo que a lógica do neoliberalismo se contextualiza pelas políticas públicas, seu contexto e funcionamento, que assim se apoderou da educação para fazer jus ao seu interesse, assim as atuações propostas pelo sistema de políticas educacionais numa visão neoliberal, ajusta-se para o desenvolvimento econômico e não para o desenvolvimento social. Por isso, é tão nítida a dissolução de autonomia dos professores em sala de aula, pois onde poderia ser espaço de prática social possível de igualdade é na realidade espaço de controle de conhecimentos científicos capazes de transformar os pontos de partida e chegada para o desenvolvimento intelectual do sujeito que busca uma relação de igualdade entre seus pares.

Todavia, nessa análise de contextos e sujeitos o processo de mudança política atinge especificamente a escola, e não há como pensar escola sem mudança, deste modo, as reformas e leis propostas são inúmeras, pois sempre há uma tentativa de justificar o fracasso escolar, e para isso coloca-se as reformas como algo urgente, pois estas estão, exatamente, para garantir que a educação seja proposta numa visão de mercado e permanência das diferenças sociais e intelectuais, afinal, são políticas governamentais, não educacionais, pois regem a educação com seus próprios interesses. O crescimento de uma população, o desenvolvimento da democracia, o processo de educação e do mercado são conceitos que devem ser ensinados e aprendidos, e o elo entre os segmentos é exatamente a educação, cujas regras sociais são posicionadas a favor da ascensão pelo poder, logo o sistema social como segmento norteador das regras a serem seguidas sempre será de intenções que o favorece, ou seja, se segrega e jamais torna a educação como objeto universal de cultura e apropriação do conhecimento.

Por mais que a escola esteja ligada à ideia de progresso, a posição social da família, numa visão de educação para o mercado, bem como sua condição cultural diante da sociedade atual, é retrocesso diante das diversas mudanças que o sistema impõe, pois pensa-se a educação para que o caminho a percorrer como estudo seja acerca de uma ocupação no mercado, assim, numa sociedade contemporânea a educação deveria ser para progresso de cultura e disseminação do conhecimento como um bem a ser apropriado para crescimento e desenvolvimento intelectual do sujeito. Assim, percebe-se uma forma nítida de opressão que priva a escola de



dinamizar a educação como meio de metas e processos de buscas que melhorem o intelecto e o olhar sobre as capacidades que sujeito tem no mercado profissional.

Agora, no entanto, essa pretensão hegemônica não tem mais a força do passado. A ausência de pretensão hegemônica dos modelos culturais atuais contém uma forte potencialidade excludente, que supõe – decididamente – não encarregar-se da totalidade, mas só dos interesses particulares. Nesse contexto, a tensão entre interesses individuais e interesses gerais assume novos significados e manifestações (TEDESCO, 1995, p. 81).

Por isso, as escolhas do sujeito acontecem à medida que a escola cria espaços para orientá-lo, e de modo geral a escola se organiza nas propostas de governo, cujas são estruturas de políticas públicas neoliberais na qual nada transformam, mas mantém seu objetivo de segregação e de desigualdade pelo ensino ofertado, e nessa lógica constrói a identidade dos sujeitos pela base, pela educação direcionada, imposta. Para Saviani (2013, p.26):

[...] a sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social decorre que o papel da educação escolar será um se for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Porque sendo a educação um ato político, logo esta não é neutra, e nesse cenário se configuram os propósitos de uma educação em que os sujeitos não têm voz ou ação política, uma vez que as ações delimitadas para as políticas públicas convergem para uma violência velada, pois as práticas pedagógicas devem garantir um sistema estruturado para produção e reprodução capitalista nas relações de força que emergem nas classes sociais e suas divisões.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este texto dissertativo e descritivo propõe uma abordagem fenomenológica com análise documental, cujas fontes de pesquisa tiveram como base uma leitura flutuante, contudo no intuito de dissertar e abordar os elementos mais relevantes encontrados nas leituras de artigos e bibliografias que pudessem como objetivo



exploratório o atual cenário político e educacional que se configura nas propostas para educação e os reflexos nas práticas pedagógicas.

Observa-se pelas leituras que as instituições de ensino interferem nas posições de classes sociais e as escolhas dos sujeitos, a respeito da formação intelectual, revelando uma questão mercadológica numa visão neoliberalista educacional. Através da leitura e análise de literaturas e artigos com contextos sociais, educacionais e políticos, observa-se que no fim do século XX e início do século XXI, as políticas públicas direcionadas pelo Estado surgiram com a intenção de afirmar uma inclusão social das classes, fazendo com que por meio dessas políticas sociais a desigualdade fosse minimizada.

Essas ações intencionais do Estado são pensadas de modo que a distribuição e dos bens e serviços estejam atrelados à economia, educação, saúde, trabalho etc., assim o desenvolvimento das políticas públicas está ligado à demanda que a população cobra do Estado, ou seja, uma espécie de resposta que reflete nas questões que a sociedade demonstra ao Estado para que, intencionalmente, estabeleça formas de suprir esses anseios, contudo, coloca-se prestativo no intuito de diminuir as disparidades econômicas e sociais.

Todavia, em um mundo globalizado, os conflitos e os interesses de classes se perpetuam nas diversas camadas da sociedade e em geral as políticas públicas objetivam de modo direto o domínio nas relações em que o poder é determinado por normas, leis, conteúdos e métodos que são elaborados pelos diferentes agentes que disputam o Estado, do qual são os partidos políticos, os próprios políticos, os sindicatos, os empresários e as diversas reformas propostas pelo Estado.

Nessa perspectiva, elas tomam um cunho alinhado ao sistema capitalista, inseridas dentro da doutrina do neoliberalismo, propagadas com maior ênfase a partir da década de 1970, que se consolida nas discussões construídas no sistema capitalista em torno do indivíduo e do mercado, entre os indivíduos e sobre o papel do Estado e da democracia nestas relações.

Essa vertente neoliberal, que retoma o liberalismo clássico tem seu nascimento com a escola austríaca de economia, tendo seu representante Friedrich Hayek, que relaciona o individualismo como a base de sustento para toda a sociedade. Hayek (2010, p. 77) menciona que, "esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo



dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta, que constitui a essência da visão individualista”, e com isso cresce a demanda de sujeitos competitivos pelo mercado de trabalho, tanto que as propostas de reforma na educação conferem um caráter de mercado, de venda de conceitos que viabilizem a demanda no mercado de trabalho.

Portanto, dissemina-se a ideia de uma sociedade pautada no indivíduo, que seria regulada por um sistema de preços que regulamentaria por si só a concorrência. As funções do Estado são diminuídas, como já permeia o sistema neoliberal por si só e a democracia atende aos indivíduos que se realizam no mercado, ou seja, a democracia é limitada pelos desejos do sistema de mercado.

Quando analisamos essa perspectiva voltada para a problemática da educação, partindo do que Hayek defende e os estudos que Friedman (1987) fez sobre seus argumentos dentro da análise entre “Capitalismo e Liberdade de escolha”, onde considera o mercado como sendo o sistema econômico e onde se realizam os valores e os interesses individuais, a educação passa a ser vista como uma mercadoria. Por exemplo, Friedman considera o núcleo da sociedade a família, dessa forma, os pais são responsáveis pela educação de seus filhos e pela educação que deve ser dada a eles. Nessa análise, a educação visa em primeira instância a valorização do capital, dos bens de consumo que a favorece, na qual se remete pela utilização da educação como insumo produtivo, e não como transmissão de saber e conhecimento humano universal.

Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas tivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos. (FRIEDMAN, 1987, p 86).

A lógica do Estado, portanto, é assegurar a educação em locais onde o mercado não consegue agir perfeitamente ou com relação às famílias que não podem, por algum motivo, garantir a educação de seus próprios filhos. Assim, o Estado mantém a competitividade entre as escolas, respaldando entre os alunos e professores. Essa análise apresentada acima por si só é excludente, pois podemos verificar que as



políticas criadas para a inclusão dentro do sistema educacional foram feitas sobre o princípio da desigualdade legítima, a fim de compensar as profundas desigualdades que foram e são historicamente constituídas, e não sob o princípio da igualdade do exercício dos direitos (POCHMANN; FERREIRA, 2016, p. 1249).

[...] mas, como lembra Castel (1992), falar em exclusão é folhear uma qualificação puramente negativa que designa a falta sem dizer o que ela consiste, nem de onde provém. Essa análise tem como pano de fundo o contexto de crise do Estado-providência, iniciada na década de 1970 em diversos países europeus, que introduziu princípios do mercado nos programas sociais. Até então, a política educativa estava fundada sobre um consenso entre os socialdemocratas, de que deveriam regular e financiar a educação com vistas à igualdade de chances. Mas essa política mudou. Com o olhar sob a experiência inglesa Tomlinson (2009) destaca que a educação passou do status de pilar do Estado-providência para sustentar uma economia de mercado mundializada e de instrumento a serviço de um Estado-mercado a desenvolver [...]

Assim, as mudanças que vieram com essas políticas sociais estavam voltadas não mais para uma luta contra a desigualdade, mas sim a favor da luta contra a exclusão, contudo os problemas sociais em torno do desemprego e do baixo nível intelectual de formação dos sujeitos se inicia nas diferenças sociais dentro dos próprios espaços escolares, perpassa uma trajetória de violência escolar que resulta numa busca por emprego e não por diploma, acentuando ainda mais as desigualdades sociais. Pois, como pode um sujeito pensar em diploma se as necessidades reais de sua vida giram em torno da sobrevivência em relação ao meio que o cerca?

Assim sendo, as reformas educacionais da década de 1970 trazem consigo termos como empregabilidade, competência, competitividade, qualidade total, eficiência e eficácia, que surgem atreladas às políticas de privatização da educação. Esse segmento enfatiza a segmentação do mercado de trabalho, a politecnia, a flexibilização e a qualidade total como fortes condicionantes da ação da educação para o capital, cujo debate é norteado pela Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz (SOUZA, 2015, p. 7).

Passamos, portanto, a ter uma transformação nos fundamentos da educação e seus pressupostos, considerando que esta deixa de ter autonomia e passa a ser um conceito funcional, pois passa a oferecer aos estudantes uma educação informal, aliada aos objetivos do capitalismo, todavia o estudante aqui é visto como um



maximizador de interesses, pela qual, através do processo educacional conseguirá atingir seus objetivos. Como lembra Derouet (2003, apud, POCHMANN; FERREIRA, 2016, p. 1249), a discussão não é mais sobre a igualdade de chances, mas sobre a igualdade de resultados. Podemos observar isso pela quantidade de sistemas de avaliações que são impostos para medir o nível de comparação, equivalência ou de qualidade entre as instituições. No Brasil, por exemplo, apoia-se em um sistema de avaliação centralizada, assim como em propostas curriculares nacionais que deveriam orientar a atuação de todo o sistema (HADDAD, 2008, p. 8). Então, com a avaliação e o currículo, apostava que a lógica do jogo de mercado poderia fazer com que a população buscase as escolas mais bem avaliadas para seus filhos, pressionando todo o sistema para uma melhoria na qualidade., como exemplo dessas avaliações temos a Prova Brasil e o SARESP.

Observando os contextos de alguns períodos na trajetória das políticas públicas do país, pode-se notar que na década de 1990, quando o projeto neoliberal se consolida, de fato, a educação passa a ser empregada como mercadoria, transacionada e dirigida aos interesses hegemônicos, na qual o pensar econômico, o social e o político estão embutidos no arranjo social capitalista. Segundo Pochmman e Ferreria (2016, p. 1244), "as concepções das políticas de democratização da escolarização dos jovens desenvolvidas sob argumento de que as políticas são resultados de medidas de adequação da educação brasileira à lógica da competitividade instaurada no capitalismo global", assim se faz a educação, uma busca de ascensão social não mais pela busca de igualdade, mas na luta contra a exclusão.

O sistema que rege a educação como base de segregação da sociedade em classes sabe dos reais problemas que impedem o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, bem como meios de minimizar as desigualdades pelas políticas educacionais, contudo "a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado" (SAVIANI, 2016, p. 5). Aqui, podemos observar que é nítida a relação intrínseca do sistema educacional ao sistema produtivo promovido pelo sistema capitalista dentro da doutrina neoliberal, "mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da



escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas" (BOURDIEU, 2015, p. 45), pois o capitalismo é determinante nas políticas que julgam as necessidades, no entanto, esta não é social, mas também econômica, daí a raiz de todo problema que resulta em desigualdades, baixo salário familiar e baixo rendimento educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O sistema educacional com base no PNE (Plano Nacional de Educação), na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e das constantes reformas, se revela com o intuito de preparar o cidadão exclusivamente para desempenhar competências e habilidades que perpetuem e acirrem esta lógica neoliberal dentro de uma educação mercadológica. Mediante essas análises a educação é transferida da esfera dos direitos para o domínio do mercado, se tornando um serviço e não um direito social, agora ela é uma mercadoria a ser angariada no livre mercado, uma vez que a mesma é definida pela lógica capitalista mercadológica atribuída as reformas neoliberais.

Essas políticas neoliberais instauradas na educação são propostas por organismos financeiros nacionais e internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros que definem ações que se ajustam à globalização do capital e do neoliberalismo. Diante dessa concepção Haddad (2008, p.8), menciona que:

Dois aspectos merecem destaque: "A prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional e a falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade de ensino enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e se mantêm indiferentes à carreira e ao salário do magistério (Tomassi, Warde e Haddad, 2007, apud HADDAD, 2008, p. 9).

Haddad (2008, p. 8) ressalta ainda que:

[...] passado ainda dez anos, essas mesmas questões ainda se fazem presente ao identificarmos como instituições de natureza econômica, como as IFMs e a OMC, ao influírem sobre aspectos sociais, o fazem sob o olhar da sua própria lógica econômica e a partir dos interesses de reprodução do grande capital internacional.



Nessa linha de pensamento Coraggio (2007, apud HADDAD, 2008, p.8) fez um alerta sobre essa questão, mencionando que:

[...] o domínio do pensamento econômico no campo das políticas sociais e de como o tema do desenvolvimento foi gradativamente limitado ao ponto de vista do crescimento econômico e não do desenvolvimento humano. Assim, os direitos universais, aqueles reconhecidos como direitos humanos, foram reduzidos aos direitos possíveis numa sociedade marcada pelo ajuste fiscal e por sua lógica de alinhamento econômico.

Bourdieu (2015, p. 55) faz também uma observação sobre a diferença social determinada pela cultura do sujeito, cada um transmite aquilo que recebe, portanto, a cultura e o *habitus* são determinantes nas ocupações de cargos e poderes, de atitudes e relações sociais, de pensamento e construção de autonomia. Diante dessa breve análise, Bourdieu (2015, p. 55) afirma que “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”. Deste modo, pode-se observar que a desigualdade social não depende somente da escola ou da educação por ela oferecida, mas pela origem social dos indivíduos que compõem esse grupo, ainda pensando em cultura como base do processo de desenvolvimento cultural conclui-se que há um mecanismo de superseleção (BOURDIEU, 2015, p. 56) que melhora cada vez mais a hierarquia dos resultados, assumindo a percepção de o ensino privado tem possibilidades maiores de cultura e oportunidades de ascensão ao conhecimento que o ensino público, uma vez que os interesses políticos, sociais e econômicos de governo convergem para a ascensão de um poder totalitário sobre os mais desfavorecidos.

A lógica capitalista se apossou de um bem comum a todos, pois este é um direito garantido em Constituição que o cidadão possui, Direito a uma educação gratuita e de qualidade (Constituição Federal, Artigo 3º, Inciso IV, 1988), mas que devido à crise capitalista na década de 70, na qual a doutrina neoliberal busca trazer de volta o liberalismo clássico, seus princípios e o retorno dessa ideologia, descentralizando o poder do Estado em menor atuação, pois num mecanismo de mercadoria, as políticas públicas instauram um sistema moldado para a economia, não para a formação intelectual dos sujeitos, tudo isso a fim de suprimir sua própria crise interna e assim



restaurar a economia baseada em ideologias de grupos hegemônicos que acabam se regulando por instituições e órgãos financeiros que ditam as regras nesse sistema.

Todavia, ao mesmo tempo em que tentavam regular o sistema educacional voltado para suprir a demanda econômica, os mesmos não investiram na educação. Eles queriam qualidade sem ter gastos, como podemos ver na análise de Haddad (2008, p. 8),

Os mecanismos de influência do BM chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementariedade às orientações macroeconômicas estabelecidas pelo Brasil nos seus acordos com o FMI. Assim, por exemplo, enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação para ser coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficácia do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício. Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos. O resultado, anos depois, foi a terrível queda na qualidade do ensino oferecido pelo setor público.

Essa discussão fica explícita quando observamos o funcionamento dos acordos multilaterais com essas organizações financeiras, como destaca Haddad (2008, p. 10),

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos são obrigados a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país e sem a presença da sociedade civil. Há pouca transparência e baixíssimo nível de informação. Uma vez realizado o acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura, etc) seguem as linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantemente definidos pela lógica econômica.

As avaliações nacionais demonstram a necessidade de uma reforma total na educação, pois na visão neoliberal o Estado não é competente para preparar a população para o trabalho e para o desenvolvimento pessoal, é necessário que quem entenda faça isso, que neste discurso são os empresários e os administradores, é uma maneira de privatizar a educação, não criar vínculos empregatícios e abandonar a responsabilidade sobre algo que é dever do Estado e da União e direito de todos, como exemplo, no Brasil esta ação ficou notória com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelo Instituto Eovaldo Lodi (IEL), ligado à CNI:



A CNI dispõe de um instituto – IEL – especificamente encarregado de analisar as tendências e as necessidades do setor no plano da educação e formação técnico-profissional. Trata-se de um instituto criado em 1969 com o objetivo precípuo de funcionar como uma espécie de embaixador para sensibilizar e envolver as universidades públicas e privadas na defesa das necessidades da indústria nacional. Só no ano de 1992 o IEL elaborou o projeto Pedagogia da Qualidade, com o apoio da CNI, Senai e Sesi, coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre a Pedagogia da Qualidade (23 e 24 de março de 1992), realizou mais 16 encontros estaduais sobre educação para a qualidade: e 15 cursos sobre qualidade total (Relatório do IEL de 1992) (FRIGOTTO, 1995, p. 48).

O sistema educacional acabou sendo mercantilizado, se tornando um produto construído para a elite da sociedade. Os serviços de ensino a partir da década de 1970 e as reformulações educacionais que passaram a ocorrer depois, como já mencionado anteriormente, levaram o ensino a sua mercantilização, isso sendo feito livremente pelos organismos financeiros, facilitando dessa maneira sua atuação nos grupos educacionais. Não é por acaso que estamos presenciando tantas privatizações e aprovações de cursos à distância (EAD – Educação a Distância), que diante de um cenário de reformas, na qual a Educação Básica no Ensino Médio está contemplado, segundo Ferretti (2018, p. 25) embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, cujos órgãos federativos buscam atingir metas propostas, tal como a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) busca cumprir as metas do PNE (Plano Nacional de Educação), que coloca como problemas do Ensino Médio a evasão escolar, a gravidez precoce, os problemas familiares que atingem o desenvolvimento de aprendizagem do sujeito, entre outros. Contudo, percebe-se que por trás desse discurso de preocupação há uma violência mais que material, há uma violência simbólica.

Violência simbólica é um termo utilizado para elucidar as atitudes e práticas que sujeitos têm sobre outros, assim, 'todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impor como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de usa força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força' Saviani (2018, apud BOURDIEU &PASSERON, 1975, P.19). Numa análise mais profunda de contexto social, político,



econômico e educacional, em que resulta no neoliberalismo, as práticas e elaboração de propostas de governo surgem em detrimento de próprio interesses, acentuando, portanto, a desigualdade social e a crescente ascensão da elite que busca uma hierarquia nas quais coloca como proposta reformas que vislumbram uma certeza de futuro melhor, sem ao menos considerar que a cultura é em sua essência a base para o desenvolvimento de pensamento crítico e conseqüentemente luta por igualdade de classes.

CONCLUSÕES

Quando analisamos estes contextos, observamos também que a necessidade de impor a lógica de mercado ao sistema educacional tornou-a irracional, incoerente, descentralizada e competitiva, na qual a escola deveria atender as exigências do mercado, estando a favor da lógica do sistema capitalista. As políticas públicas viabilizadas para a educação não se fazem no âmbito de inclusão social, elas são excludentes, pois não é uma luta pela igualdade, mas sim por resultados para que o mercado se desenvolva, e na qual o desenvolvimento se dá pela mínima oferta de conhecimentos científicos, onde professores e instituições de ensino são moldadas para o interesse de manter uma relação de poder entre um sujeito de maior cultura sobre um de menor cultura, assim, faz-se o ensino fragmentado na qual denomina-se de "flexibilização curricular pelo modelo de educação de tempo integral" (FERRETTI, 2018, p. 27).

Conclui-se, portanto, que as propostas de políticas públicas educacionais não viabilizam a igualdade de acesso ao ensino de maior qualidade, aquele cujos sujeitos teriam as mesmas oportunidade de ensino, de estudo e escolhas futuras com sabedoria, no entanto nota-se ações desmedidas que jamais empenham na diminuição das disparidades sociais e econômicas, o que temos é uma política pública voltada para o sistema econômico, a fim de atender a elite da sociedade, em que as propostas para a educação, dentro desta lógica, estão viabilizadas pela relação custo-benefício que constituirão os objetivos educacionais, como também seus rendimentos e sua qualidade, que estão explicitamente ligadas às conseqüências do implante do neoliberalismo na sociedade numa visão de educação mercadológica, técnica e profissionalizante.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Brasil. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Art.3, Inciso 4, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641719/artigo-3-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 4 fev. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2020. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010..

POCHMANN, Márcio; FERREIRA, Elisa B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1241-1267, out./dez. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara"**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-20124): por uma outra política educacional**. 5 ed. Ver. E ampliada. Campinas – SP Autores Associados, 2016

SOUZA, L. A. de. **O projeto neoliberal de educação: os reflexos da violência econômica**. Araraquara: Unesp, 2015.



TEDESCO. Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade.** São Paulo: Ática, 2004.



POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO E APORTES TEÓRICOS: TRAMAS E DESAFIOS PARA INCLUSÃO

JANE APARECIDA DE SOUZA SANTANA¹
ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN
ALINE APARECIDA ALCÂNTARA DA SILVA
CAROLAINE DE SANTANA GARCIA

¹Faculdade de Presidente Venceslau – FAPREV/UNIESP- Departamento de Educação, Presidente Prudente, SP. E-mail: jane.santana@uniesp.edu.br

RESUMO

A proposta do artigo tem como objetivo o estudo e análise sobre percursos da Educação Especial até tornar-se políticas públicas, bem como o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI. Para contextualizar a temática e oferecer subsídios teóricos à análise, realizaremos um apanhado histórico das Políticas Públicas de Educação Especial e Educação Inclusiva, permeando estes temas com reflexões, que discute o cenário das políticas de educação especial no Brasil, apresentando uma revisão teórica e contribuições da abordagem *polycycle*, focando principalmente, o processo de implementação de políticas públicas. Essa abordagem foi formulada por Ball e tem contribuído com debate acerca da reflexão em diferentes contextos, e principalmente um referencial quando se trata de estudo de políticas educacionais. Nesse sentido, esperamos com este artigo contribuir, mesmo que minimamente, para com a discussão sobre a importância de iniciativas educacionais no âmbito da formulação de políticas públicas e como esse processo vem sendo implantado garantido a Pessoa com Deficiência - PD sua permanência como cidadãos de direito.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI. Ciclo de Políticas. Inclusão. Pessoa com deficiência.

PUBLIC POLICIES, LEGISLATION AND THEORETICAL BETS: PLANS AND CHALLENGES FOR INCLUSION.

ABSTRACT

The purpose of the article is to study and analyze the pathways of Special Education until they become public policies, as well as the process of implementation of the National Policy of Special Education in the Inclusive Education Perspective - PNEE-PEI. To contextualize the theme and offer theoretical support to the analysis, we will make a historical overview of the Public Policies of Special Education and Inclusive Education, permeating these themes with reflections, which discusses the scenario of special education policies in Brazil, present a theoretical review and contributions *polycycle* approach, focusing mainly on the process of implementing public policies. This approach was formulated by Ball and has contributed to debate about reflection in different contexts, and especially a reference when it comes to the study of educational policies. In this sense, let us hope with this article to contribute, even



minimally, to the discussion about the importance of educational initiatives in the formulation of public policies and how this process has been implemented ensuring the Disabled People - PD remain as citizens of law. .

Keywords: National Policy for Special Education in the Inclusive Education Perspective - PNEE-PEI. Policy Cycle. Inclusion. People with disabilities.

INTRODUÇÃO

Sendo o Estado reconhecido como um local de debate e resolução de problemas em uma determinada sociedade e também um dos principais atores na formulação de políticas, assim as políticas públicas são responsáveis pela identificação, planejamento e solução de problemas, por meio de uma ação estratégica que envolve sociedade e Estado.

Ferreira, Mainardes e Tello (2011) traz contribuições significativas no entendimento do campo das políticas, ao analisar sua origem, princípio e implementação. Em sua compreensão, as políticas públicas são ações que nascem no contexto social. O autores também evidenciam a relação entre formulação e implementação de políticas públicas na área da educação, bem como o papel dos atores: governos internacionais, organizações não governamentais e comunidade internacional no desenvolvimento de políticas educacionais. A análise que os autores revelam sobre as conquistas ficam por conta da formulação de políticas, enquanto os limites são atribuídos à implementação das políticas públicas em benefício da população.

O artigo tem como objetivo o estudo e análise sobre percursos da Educação Especial até tornar-se políticas públicas, bem como o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI.

METODOLOGIA

Este trabalho é de natureza qualitativa, se trata de uma análise bibliográfica para compreendermos melhor a trajetória dessa política passamos um breve resgate na literatura da Educação Especial e Educação inclusiva, sobre as políticas e legislações citadas na construção dessas modalidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Breve histórico das Políticas Públicas de Educação Inclusiva: documentos legais

As políticas públicas na área da Educação Especial, iniciadas a partir de 1854, foram marcadas por medidas pontuais e fragmentadas, denotando o descaso com essa modalidade de ensino. Por volta de meados do século XX, o Estado passou a compor órgãos voltados para o atendimento de pessoas com deficiência e lançou campanhas em prol da pessoa com deficiência, objetivando a sensibilização da sociedade para essas pessoas.

O resultado dessas campanhas foi a conquista da educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Encontramos também um significativo avanço na composição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da Educação Especial no Sistema Nacional de Educação.

A partir da Constituição de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N.º 5292/71), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o Plano Decenal de Educação para Todos(1993), a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 no que se refere aos direitos das Pessoas com Deficiência (PD), passaram a ser consideradas como sujeitos com direitos, inclusive à educação. Esse conjunto de políticas, leis e decretos reforçaram o direito ao atendimento da pessoa com deficiência no âmbito escolar e dever do Estado o financiamento desse recurso.

Internacionalmente, a Declaração de Salamanca (1994) foi um impulso dado às questões das diferenças e sua aceitação pela sociedade, evocando que a todos devem ser dado o direito de acesso e permanência em escolas regulares, devendo estas modificar-se ou adaptarem-se no sentido de acolher a Pessoa com deficiência em todos os sentidos.

A Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994, orienta práticas educacionais a partir do processo de integração, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem “[...] *condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo*



ritmo que os alunos ditos normais". Foi esta política que orientou a modalidade em âmbito nacional e ajudou a construir as bases que sustentariam a reestruturação que viria nos anos seguintes acompanhando as tendências mundialmente divulgadas. (BRASIL, 1994a, p.19).

O Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, estabelecendo metas para o cumprimento dos acordos firmados em Jomtien. O objetivo mais amplo listado no Plano Decenal de Educação para Todos era o de assegurar, até 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993).

Assim, a LDBEN n° 9394/96, vem reafirmar em seu quinto capítulo artigos 58, 59 e 60, inciso IV, traz um feito inédito, pois apresenta um artigo específico sobre Educação Especial, que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância, e, com suas alterações, garante às pessoas com deficiência, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta de um ensino de qualidade para todos. Além disso, prevê, *em seu artigo 48, § 2º, que a Política de Atendimento Educacional Especializado, o qual deverá ser "feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular"*.

A política de serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE foi criado em 2001, reforçado pelo Decreto Lei n° 3956/2001 e estimulado pelas orientações emanadas na Convenção de Guatemala, que mencionava o conceito de diferenciação ou preferência. Uma vez, que o AEE oferece às pessoas com deficiências, a garantia para a promoção da integração social ou o desenvolvimento das mesmas, desde que a diferenciação não limite o direito à igualdade.

Em consonância com a política do AEE, a Resolução n.º 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Originária do Parecer N.º 17/2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas, visaram contribuir e ratificar o compromisso com a Educação Especial evidenciado na Lei N.º. 9.394/96 (artigos 58, 59 e 60, capítulo V) oferecendo maior ênfase aos serviços especializados no atendimento às necessidades educacionais especiais.



Já a proposta da sociedade para o Plano Nacional de Educação, que conforme visto, identificava algumas **fragilidades na política** que orientava a Educação Especial, foi apresentada à Câmara, no entanto, não foi encaminhada, tampouco aprovada. Entre os anos 1998 a 2000 o plano foi alterado e adequado e culminou na Lei N.º 10.172 de 10/01/2001.

Em 2003, atendendo o que foi proposto na Declaração de Salamanca, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial – SEESP lançou um **Programa de Inclusiva: Direito à Diversidade**, uma proposta de construção democrática de um Plano de Educação Inclusivo. O objetivo desse programa era o de realizar a formação de gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos nos Estados e Municípios.

Em 2004, é divulgado um documento que determina e reafirma o direito ao Acesso de alunos com deficiência as Escola e Classe Comuns na Rede Regular de Ensino, disseminado assim os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.

Em 2005, o Decreto nº 5626/2005, que regulamenta Lei nº. 10.436/2002, construído pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. De acordo com este Decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes (BRASIL, 2011).

Além dessa determinação, o Decreto estabeleceu prazos para as Instituições de Ensino Superior, e delineou como deve ocorrer a formação dos docentes para o ensino da disciplina, viabilizando a criação de programas para a concepção de cursos de graduação e para a formação de professores surdos e ouvintes para atuar na Educação Básica e no Ensino Superior, possibilitando uma formação bilíngüe (Libras e Língua Portuguesa como segunda língua). Diante da exigência legal, as Instituições de Ensino Superior, principalmente no ano de 2009, iniciaram uma “corrida” no intuito de cumprir os prazos estabelecidos pelo Decreto, abrindo editais para selecionar professores de Libras para atuarem nos cursos de preparação de professores da Educação Básica. Os editais traziam exigências distintas e muitas vezes desiguais, de uma instituição para outra, denotando entendimentos diversos sobre o perfil de



profissional e de conteúdo a ser trabalhado nesta disciplina. Alguns enfocavam a prática ou o uso da língua, outras pareciam ir mais além, colocando em seu conteúdo de prova, questões ligadas ao funcionamento da língua e dos métodos utilizados na educação dos surdos. Dessa forma, torna-se necessário compreender melhor sobre as leis que regulamentam a política sobre a Libras no ensino superior.

Temos como meta proposta pelo Governo Federal, que a mudança pode ocorrer por meio das Instituições de Ensino, delegando a elas a implementação de uma proposta de Educação Inclusiva, tendo em vista que a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada pelo sistema educacional, ou seja, a inclusão de todos de forma efetiva (BRASIL, 1998, p. 17).

O construção de um programa dessa magnitude, pode correr riscos em sua implementação, pois seus organizadores podem não se atentar as diferentes aspectos que possam vir a interferir no processo de implementação, como afirma Arretche:

[...] um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes. É claro que nesta cadeia de interações a concepção original, tal como apresentada na formulação é, sem dúvida, muito importante, porque as decisões tomadas durante esta fase já excluíram diversas alternativas possíveis. Mas, esta é apenas uma das dimensões da vida de um programa. Na realidade, a implementação efetiva, tal como está se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções (ARRETCHÉ, 2001, p.3).

Contudo, não se pode negar que a eficácia da implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que por meio da formação de gestores multiplicadores levantaram ações e estratégias a respeito da construção de sistemas educacionais inclusivos, com vistas a criação de condições necessárias para promoção da diversidade e aceitação da diferença.

Em 2006, um importante e significativo acontecimento em relação às pessoas com deficiência foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (esse documento foi resultado de intensos debates e discussões ocorridas entre os anos de 2001 a 2006, sua finalização seu deu por meio da aprovação em Assembleia Geral da ONU, esse resultado é fruto das reivindicações e organizações e ativistas de direitos humanos) que surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com



dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência" (BRASIL, 2007).

Já em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, com objetivo de reafirmar a agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, a partir de dois eixos a implantação de salas de recursos e a formação docente no atendimento especializado e acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares até os dias atuais.

E, por último, passamos a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva anunciada em 2008, documento foco da análise para desse estudo.

Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial é então definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI tem como objetivo assegurar a inclusão de alunos com deficiência (transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação), essa política como uma modalidade de ensino perpassa todos os níveis e etapas da educação, que atua de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, com participação aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial a educação infantil até o ensino superior, disponibilizando serviços e recursos para as atividades de atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade nos ambientes educacionais, formação de professores para áreas especializadas, acessibilidade nos transportes, mobílias, arquitetônicas, nas comunicações e informações.

Esse documento traz importantes repercussões nas políticas de educação, pois além de ressignificar a forma de ver a pessoa com deficiência, estigmatizada historicamente em razão de suas características físicas, mentais ou sensoriais diferenciadas, nos permite repensar também a necessidade de transformar o espaço escolar para que atendam a todos os alunos, como previsto no documento.

O texto da PNEE-PEI foi organizado e formulado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial N.º 555 de 2007. Não podemos deixar de mencionar



que os formuladores dessa política, são influentes teóricos e pesquisadores conceituados na área de Educação Especial. Antes, porém de continuar a discussão da política em questão, convém trazer a “luz” reflexões de Ferreira, Mainardes e Tello (2011, p. 157), que afirmam que *“os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”*.

Assim, a PNEE-PEI buscar representar por meio de seus formuladores conceitos, ideias, princípios, sugestões traduzidos em políticas, indicadas como parâmetros igualmente a ser seguido em todo país.

Acredita-se que a proposta da PNEE – PEI propõe um modelo educacional, que valorize as diferenças por meio de práticas educacionais que desmistifique o caráter clínico e assistencialista, modificando também a estrutura da escola. Uma vez, que essa política foi fundamentada na concepção de direitos humanos que vai ao encontro das ideias dos movimentos que luta em prol da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Todavia, é preciso salientar as impressões encontradas acerca da nova orientação trazida pela PNEE-PEI, a política traz em seu bojo ideias radical quanto às oportunidades educacionais, não admitindo uma escolarização paralela e substitutiva. A nova política deixa claro que, o Governo Federal estabeleceu apenas um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade.

Mantoan (2006) faz a seguinte análise sobre esses conflitos, quais sejam: A proposta de Educação Especial e o conceito de integração é questionada pelas políticas de inclusão, pois segundo a autora é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. A distinção entre inclusão e integração esclarece que as escolas precisam passar por uma transformação, para que possam acolher todos os alunos em diferentes níveis de ensino.

Essa visão foi duramente criticada por Capovilla (grande estudioso na área de desenvolvimento escolar do surdo Brasileiro), redigiu um documento direcionado ao MEC, destacando os resultados de sua pesquisa com alunos surdos e deficientes auditivos, enfatizando que:



[...] a escola especial constitui o foro especializado em desenvolver competências cognitivas e linguísticas no alunado surdo; ao passo que a escola comum em regime de inclusão constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções (CAPOVILLA, 2009).

O pesquisador enfatiza que suas pesquisas apontam que as crianças surdas aprendem mais com professores e colegas que usam a LIBRAS. Segundo ele, se o estudante surdo for removido de sua comunidade escolar linguística e colocado entre estudantes que não entendem seu dialeto, ele pode sofrer sérios traumas emocionais.

Mas se analisarmos as “brechas”, encontradas na PNEE-PEI, podemos perceber de acordo com o dispositivo da PNEE-PEI, ela exclui atendimento especializado como recurso substituto a escolarização comum, outrora a resolução permite que o AEE seja oferecido por instituições de Educação Especial pública e também comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Todavia, o Decreto N.º 6.571 e a Resolução N.º 4/2009 limitam o poder de atuação destas instituições ao restringir seus serviços ao oferecimento do AEE.

Num determinado momento, o Decreto N.º 6.571/08 permitiu que as instituições assumissem outra perspectiva ao se tornarem parceiras no processo de inclusão nas escolas comuns, cabendo também a elas a possibilidade de oferecimento do AEE. Nesse sentido, o decreto, valorizou a trajetória histórica destas instituições e ressignificou o papel das mesmas que deixariam de segregar as crianças exclusivamente em escolas especiais.

Desse modo, a Educação Inclusiva se configura como um paradigma emergente, resultado das discussões na Educação Especial, que resultou na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que vem sendo implementada no país no últimos anos.

CONCLUSÃO

Portanto, a PNEE-PEI BRASIL, (2008) é um importante documento apresentado em 2008 pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação, com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os



alunos. O documento apresenta objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades nas escolas regulares, orientando sistema de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Devido à relevância dessa política para efetivação das pessoas com deficiência no contexto escolar brasileiro é que se entende a necessidade da pesquisa realizada, a fim de contribuir com outros estudos sobre a temática, a formulação e implementação de políticas públicas que tragam regulamentações, ações e que assegurem investimentos para a educação especial numa perspectiva inclusiva, tendo em vista a construção de um sistema educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo. IEE/PUC-SP, 2001.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em <https://legislacao.planalto.gov.br> . Acesso em novembro de 2011.

BRASIL. Decreto Federal N.º 42.728 de 3 de dezembro de 1957. **Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em maio de 2013.

BRASIL. Decreto Federal N.º 44.236, de 1 de agosto de 1958. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais**.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 235 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. 2000. Disponível



em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em setembro de 2013.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em abril de 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei N.º 10.172, de 10 de janeiro de 2001. 2.ed. revista-atualizada-ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 2001a. (Série Legislação).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 de setembro de 2001a. Seção 1E, p.39-40. Brasília, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em maio de 2013.

BRASIL. Decreto N.º 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em agosto de 2013.

CAPOVILLA. F. C. **Carta de Fernando Capovilla.** Disponível: <http://contextualizandoalibras.blogspot.com.br/2009/07/carta-de-fernando-capovilla.html>. Acesso em maio de 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.



POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DE INTERFACES DIGITAIS

CARINA MENDES BARBOZA

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente – SP. E-mail: carina.mb@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo visa expor possibilidades de uso das interfaces digitais em práticas pedagógicas. Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) e com o acesso à Internet e à Web 3.0, as interfaces digitais estão passando por um processo evolutivo onde o usuário pode participar ativamente produzindo e colaborando com informações, gerando maior interação no espaço virtual. A partir desta realidade podemos explorar os recursos disponíveis para desenvolver a aprendizagem desta geração que já utiliza, praticamente em todos os âmbitos, as tecnologias digitais. Refletimos como as novas práticas mudam antigos paradigmas, antigos conceitos, e como observar a possibilidade de práticas pedagógicas em outros idiomas, como o espanhol.

Palavras-chave: Interfaces digitais. Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação. Espanhol.

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES IN SPANISH LANGUAGE TEACHING THROUGH DIGITAL INTERFACES

ABSTRACT

The present article aims to bring out possible uses of digital interfaces in pedagogical practices. With the advent of Digital Information and Communication Technologies (DTIC) and Internet access and Web 3.0, digital interfaces are passing through an evolutionary process where the user can actively participate in producing and collaborating with information, generating greater interaction in space virtual. From this fact we can explore the resources available to develop the learning of this generation that already uses in virtually all areas, digital technologies. Also reflect how new practices change old paradigms, old concepts and how to observe the possibility of teaching practices in other languages, such as Spanish.

Keywords: Digital Interfaces. Digital Information and Communication Technologies. Spanish.

INTRODUÇÃO

É notório que a sociedade já não pode mais viver sem o uso das tecnologias, elas influenciam direta e indiretamente nossas atitudes, decisões, pensamentos, enfim, estão presentes em quase todos os momentos do nosso cotidiano, em casa, no trabalho, no lazer, etc. As tecnologias facilitam a vida das pessoas em muitos aspectos,



como exemplo, a busca de informações. Se antes precisávamos ir até uma biblioteca para pesquisar algum assunto, ou esperar até o noticiário da TV ou a impressão do jornal no dia seguinte, hoje as tecnologias que desenvolveram a Internet agilizaram este processo. A Internet foi idealizada em meados dos anos 60 como uma ferramenta alternativa de comunicação militar, mas foi a partir de 1990, que sua utilização alcançou o resto do mundo segundo MONTEIRO (2001), e acreditamos que é o meio de comunicação mais versátil que a humanidade já teve.

A formatação das páginas da Internet não permitia que os seus usuários colaborassem e fornecessem seus próprios dados de uma maneira simplificada, porque eram necessários programas específicos para criar os sites, por exemplo, o HTML, onde havia a necessidade de conhecimento específico para manipulá-lo, seus comandos e suas fórmulas. A linguagem da Internet foi se desenvolvendo, e chegamos à praticidade da Web 3.0, que facilitou a inclusão de dados nas páginas de Internet sem conhecimento especializado em programação de sites. Vale mencionar que nem todas as páginas criadas na Internet é possível acrescentar informações sem conhecimentos específicos. Mas a Web 3.0 contribuiu consideravelmente na versatilidade da utilização da Internet. Já que a partir das ferramentas e dos recursos disponíveis, o ambiente virtual foi dinamizado através da colaboração dos próprios usuários, a troca de informação e a interação entre os internautas é em tempo real, e tem o poder de atravessar o mundo inteiro em segundos.

O escopo deste artigo tem como foco a utilização de interfaces digitais em práticas pedagógicas no ensino da língua espanhola, interfaces criadas e utilizadas sem fins educacionais, muitas vezes para entretenimento ou até mesmo para passar informação somente. Nosso estudo propõe outra visão às interfaces digitais, e como também podem favorecer o desenvolvimento de conhecimento aos usuários do universo virtual. Embora tenhamos conhecimentos da existência de diversas interfaces de cunho educacional que existem a nossa disposição, como por exemplo, o site da *Escola do Futuro da USP* (laboratório interdisciplinar, com a missão de estudar os impactos que as TICs exercem nos ambientes e nas práticas do processo de ensino e aprendizagem), entre outras, apontamos outras possibilidades pedagógicas a partir de interfaces digitais populares, como as utilizadas para formação de redes sociais.



Como podemos potencializar os recursos tecnológicos que temos a mão, a partir das possibilidades que a Web 3.0 nos trouxe, fazendo com que os usuários de redes possam ver nelas meios de aquisição de conhecimento, e como o professor/tutor pode por meios delas encontrar novas possibilidades de fomentar o processo de ensino e aprendizagem.

Neste processo vale abordar a questão da familiaridade que os usuários de mídias têm com seus recursos, não colocamos em dúvida que esta geração sabe muito a respeito deste universo tecnológico, porém, até que ponto o professor/tutor está capacitado para utilizar estes recursos tecnológicos para desenvolver e criar situações que possa utilizá-los com seus alunos de maneira que não seja colocada toda a importância no meio e não na finalidade, ou seja, não valorizar em demasia os recursos tecnológicos em detrimento do saber? E como fomentar uma prática pedagógica qualitativa através das TDIC somente utilizando-as para interações sem finalidades educacionais?

O que nos levou a esta visão de possibilitar práticas pedagógicas a partir de interfaces digitais é a rápida transformação das interações, tanto entre os usuários quanto a interação com as tecnologias, pois, inicialmente a Internet era utilizada como um recurso alternativo para a comunicação entre os militares, depois transformou-se em um recurso transmissor de informação para o restante do mundo, hoje por meio do avanço dos recursos tecnológicos, ainda são transmitidas as informações, mas numa agilidade maior, mais abrangente e passível de acréscimos e modificações dos próprios usuários, e não somente dos que tinham conhecimento específico destes recursos. Com a chegada destes recursos tecnológicos tudo vem evoluindo, se transformando, e a educação, ou melhor, os métodos educacionais também evoluem e se transformam, é preciso levar à reflexão os agentes diretamente ligados a esta evolução na educação: aos professores no que diz respeito à sua capacitação e adaptação às transformações, e como podem utilizar algo novo a sua forma de ensinar e ao aluno ao seu ato de aprender, e a ambos como interagirem e desenvolverem de maneira colaborativa seu processo de ensino e aprendizagem.



Interfaces Digitais

Laurel (1990) define interface como uma superfície de contato que reflete as propriedades físicas dos interagentes, as funções a serem executadas, e o equilíbrio de poder e controle, por exemplo, uma maçaneta é a interface entre as pessoas e a porta, por ser tão abrangente a aplicabilidade do termo 'interface' pode aparecer em diversas áreas, dentro da Ciência da Informação, da Informática, da Comunicação, até mesmo da Física. De maneira mais simples possível podemos dizer que interface é o ponto, área ou superfície ao longo da qual, duas substâncias ou outras coisas qualitativamente diferentes se encontram, ou seja, é uma camada situada entre eles que trabalha como um tradutor, fazendo com que ambos se entendam, a fim de se comunicarem. Para Johnson (2001) "a interface atua como uma espécie de tradutor, mediando as duas partes [homem e computador], tornando uma sensível á outra".

Em nosso trabalho a interface é uma superfície de contato na figura dos *sites*, que atuam como um canal que propicia a interação entre o usuário e o software, levando a ele informações por meio de recursos que devem ser facilmente percebidos pelos nossos sentidos. Nesse sentido acrescentamos o que diz Passarelli (2007, s.p):

Um site na Internet pressupõe dois aspectos: forma e funcionalidade. A forma conecta-se à programação visual da interface, entendida com superfície de interação entre o usuário e o espaço digital. Também diz respeito a atributos midiáticos como vídeo digital, animações 2D e 3D, áudio, imagens, textos e hipertexto. A funcionalidade diz respeito a estrutura e apresentação, sem considerar o conteúdo ou o tipo de ferramenta oferecida.

Queremos apontar algumas aplicabilidades que os softwares vinculados as interfaces podem oferecer. Os usuários de computadores, que outrora se deparavam com textos escritos em telas monocromáticas, com poucas ferramentas interativas, como no caso do MS-DOS, hoje se deparam com uma gama de programas, sistemas, janelas, botões, ícones, abas, caixas de textos, cores, imagens, vídeos, sons. Estes recursos diversificados têm por objetivo tornar o computador mais próximo do usuário.

Diante do excesso também é preciso ser criterioso, Martha Gabriel (2005) alerta que "em um mundo rico de informações, sofre-se carência de atenção, e o



design de uma interface que capture o usuário é essencial para o seu sucesso”, ou seja, interfaces com excesso de informação e recursos dispensam a atenção do usuário, além disso, comprometem sua usabilidade. Bassani et al. (2010) indicam que a usabilidade de uma Interface pode otimizar as interações entre as pessoas e os produtos interativos, possibilitando que elas realizem suas atividades no trabalho, na escola e ou no lazer. Os autores também elencam que as Interfaces digitais devem ser eficazes, seguras, úteis, de fácil aprendizado e fácil de serem lembradas.

Laurel (1990) acrescenta que ao se tratar de interfaces o mais importante é o usuário. Uma interface deve ser projetada com recursos que facilitem o seu uso, que observem as necessidades, objetivos e limitações de seus usuários. Johnson (2001) ampara a ideia de que uma linguagem simples tem papel importante nas interfaces atuais, pois mantém o foco no usuário, e que a geração de ferramentas de interface que tem como base o texto, como websites de pesquisas, transformará, ainda mais, a experiência de se usar o computador. Todos estes elementos visuais, sonoros e linguísticos contribuem para a produção de sentido da mensagem que se quer transmitir, o que aumenta a probabilidade de ser apreendida.

Simão Neto e Heskell (1990) falam sobre o uso das mídias digitais nas interfaces em diversas áreas da comunicação, em relação as mídias na EAD aponta características como o controle descentralizado, a comunicação em mão dupla, ou em múltiplas vias, a interatividade, o usuário, a multimídia, além da navegabilidade e não linearidade. Os recursos tecnológicos favorecem as interações dos usuários e a formação do conhecimento, é preciso saber utilizá-los de maneira que favoreçam o processo de aprendizagem e não focalizar somente a tecnologia.

Possibilidades Pedagógicas

O sistema educativo vem passando por modificações muito significativas, a chegada das tecnologias e a sua utilização em todos os âmbitos da sociedade faz com este processo de modificação cause alguns entraves entre as antigas e as novas práticas. Além disso, as tecnologias se renovam muito rapidamente, trazendo consigo múltiplos recursos. Com a concepção da web 2.0 os usuários da Internet puderam interagir mais, colaborando diretamente na produção e difusão das informações, construindo conhecimento de forma compartilhada. Como nos mostra Magdalena e



Costa (2008), a web 2.0 possibilita o acesso às aplicações independentemente da plataforma utilizada. Além disso, salienta-se a praticidade de poder estar em qualquer lugar e também poder armazenar as informações em redes, o que dispensa o uso da memória dos discos rígidos.

Conhecemos as múltiplas ferramentas que as tecnologias nos oferecem, mas as pessoas também precisam adaptar-se a elas, é preciso saber desfrutar das possibilidades destas ferramentas, e para isso a formação se faz muito necessária. Outro fator relevante dentro da utilização das novas tecnologias nas práticas pedagógicas é a questão da familiarização e adaptabilidade frente às mesmas. Muitos ainda não conseguiram, ou até mesmo nem tentaram, ver estes recursos como auxiliares das práticas de ensino e aprendizagem. A partir de Passarelli (2007, s.p):

O advento da virtualidade ainda continua sendo motivo de fascínio e temor. Exatamente por isso deve-se prosseguir nas reflexões sobre as novas tecnologias. Por operar na virtualidade, um site, educacional ou não, propicia uma trama de vozes de complexidade inédita: são textos tradicionais (linguísticos), imagens, animações, vídeos, comunicações síncronas ou assíncronas, próximas ou extremamente distantes. Podem-se ouvir as mais diferentes vozes, formuladas nos mais variados códigos. O coro da "babel digital" ecoa nas moradas da cibercultura globalizada. Tudo isso ao alcance de pequenos comandos em um computador e disponível em uma tela. A polifonia virtual atinge hoje níveis de sofisticação que provavelmente surpreenderiam até mesmo Baktin!

Como já mencionado neste trabalho, devemos ampliar os espaços para "aprender a aprender", é no período da infância que nosso desenvolvimento cognitivo é mais abundante, porque utilizamos tudo o que está em nossa volta como meio para aprender, é só a partir do momento em que vamos para a escola que diferenciamos o lugar de aprender do resto do mundo. Não deveríamos pensar assim, não mais. Os recursos que temos disponíveis hoje nos oferecem formas de aprender sempre e em qualquer lugar.

As interfaces digitais desenvolvidas como um recurso mediador entre o usuário e o computador, com a colaboração das ferramentas da web 3.0, podem ser utilizadas também como mediadora entre o indivíduo e o processo de aprendizagem. Apontaremos algumas interfaces que não são vistas como "educacionais", mas que com uma contextualização e planejamento podem ser excelentes formas de fomentar o conhecimento de uma maneira mais dinâmica e atrativa para o aluno.



Vamos elencar alguns exemplos de Interfaces Digitais, algumas criadas especificamente para o processo de ensino e aprendizagem e outras utilizadas inicialmente para entretenimento, que podem contribuir em práticas pedagógicas mais interativas:

Comunidades Virtuais

Entendemos comunidade como um agrupamento de seres com interesses afins, podendo estar geograficamente unidos ou não, seguindo Rappaport (1977) que se refere a comunidade como um grupo social que partilha características e interesses comuns. Segundo Rheingold (1996), as comunidades virtuais são formadas por agregados sociais que surgem na rede, que produzem discussões que formam teias de relações sociais no ciberespaço a partir do crescimento e envolvimento de seus participantes. Recuero (2008) acrescenta ainda que, na tentativa de explicar os agrupamentos sociais surgidos no ciberespaço é que se conceituou este grupo de comunidade virtual, e que com isto, indica uma tentativa de entender a mudança da sociedade, que se caracteriza pela existência de um grupo social que interage por meio de uma comunicação mediada pelo computador.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um espaço virtual que tem por objetivo básico a Educação a Distância, e dentro destes ambientes o processo pedagógico se dá de formas variadas de comunicação e interação entre os usuários, ou melhor, professor/tutor e aluno(s), como por exemplo: chat, fórum, wiki, etc. São exemplos de AVAs: Moodle, Teleduc, Blackboard, WebCT, etc. As TDIC dentro destes espaços possibilitam estas interações através dos recursos tecnológicos disponíveis, mas, segundo SANTOS (2003, s.p) não podemos focalizar as TDIC somente na composição de um AVA,

[...] é necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem utilizada pelos autores e gestores da comunidade de aprendizagem. É possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais.

A autora acrescenta que estas práticas podem ser instrucionistas, e/ou interativas e cooperativas. Existe nestes ambientes uma relação colaborativa, o professor/tutor não



está mais no papel detentor de todo o conhecimento, mas agora atua como mediador das práticas pedagógicas é o aluno que está no centro do processo pedagógico como aquele que desenvolve sua autonomia no tocante a sua formação. Esta aprendizagem colaborativa é a estratégia de ensino adotada no ambiente por acreditar no que MORAN (2003, s.p) afirma:

[...] a maior parte dos cursos presenciais e online continua focada no conteúdo, focada na informação, no professor, no aluno individualmente, e na interação com o professor/tutor. Ele propõe uma mudança neste foco na qual os cursos privilegiem a construção do conhecimento e a interação; o equilíbrio entre o individual e o grupal, entre conteúdo e interação, um conteúdo em parte preparado e em parte construído ao longo do curso.

Alguns ambientes mantêm resquícios da aprendizagem presencial, como focar somente o conteúdo, ou a figura do professor, porém, Moran (2003) aponta para a mudança na forma de aprender a partir da interação e construção do conhecimento, aliando conteúdo e interação. As informações não chegam "prontas" para os alunos, eles são instigados pelos professores através das interações a transformarem essas informações em conhecimento ao longo do curso.

Como o foco da EAD é o aluno, um AVA busca se adaptar ao perfil do mesmo com interfaces que colaborem com a sua aprendizagem, esta técnica de personificação das interfaces é chamada de Hipermedia Adaptativa. Segundo Brusilovsky (1999), "Hipermedia Adaptativa é todo sistema de hipertexto e/ou hipermedia que reflita algumas características, de seus diferentes usuários, em modelos e aplique, esses modelos, na adaptação de diversos aspectos visíveis do sistema às necessidades, desejos e preferências de cada usuário".

Dentro de um AVA observamos diversas ferramentas que podem apoiar a prática pedagógica como, por exemplo, os fóruns de discussão, os chats, vídeos, videoconferência, portfólios, bibliotecas, glossários, etc. E estas mídias utilizam recursos diversos disponíveis no ambiente para o uso dos alunos, pois as ferramentas estão disponíveis para que o processo de ensino-aprendizagem seja dinâmico, prático, que atraia os alunos e que ao final das interações, o aluno possa ter certeza de seu progresso e desenvolvimento.



Sites, Aplicativos e Redes Sociais (Twitter, Facebook, Instagram)

As Redes Sociais são a mais popular forma de interação, a partir de grupos com características e preferências a fins, formam-se teias de pessoas que interagem por meio virtual. Nestas interfaces estão disponíveis informações sobre os seus membros (dados pessoais, preferências musicais, literárias, de pensamento, etc). Praticamente uma “janela para o mundo” e que todos podem ver. Nosso enfoque é como estas interfaces nas redes podem ser utilizadas de maneira educativa como possibilidade de aprendizagem da língua espanhola. Como a informação disponível nestas redes se renova em tempo real, é possível trocar informações, conhecimento em tempo real também, os dados não ficam desatualizados, pois estão sempre se renovando. E como já mencionado, existe um entrelaçamento de informações que conectam seus usuários que ao mesmo tempo em que absorvem as informações, as compartilham em outras interfaces.

O *Twitter* é um microblog que renova as informações mais rapidamente, e de maneira mais concisa. O usuário tem apenas cento e quarenta caracteres para expor seus comentários, fotos, *links* para outras páginas e vídeos. É um instrumento que leva informação de maneira concisa e objetiva, e que se atualiza de maneira constante. Pode ser utilizado como um meio alternativo de levar informação para quem quer aprender Espanhol por conta própria. Esta conta no *Twitter* – Dicas de Espanhol – é um microblog que leva o usuário ao *site* de mesmo nome, esta página no *Twitter* faz com que as atualizações do site sejam informadas na página em tempo real, e possibilitam que o usuário consulte, comente e compartilhe com outros usuários. É uma boa ferramenta para o professor compartilhar novas descobertas e breves informações a respeito de seus conteúdos.

O *Facebook* e o Instagram são redes sociais, onde se agrupam usuários com perfis afins. Nesta interface você posta informações pessoais, e tem acesso a informações dos outros usuários, e a interação se dá na interface inicial, ou por meio de mensagens particulares síncronas ou assíncronas. É possível agregar perfis como este no exemplo acima, em que se trata de um perfil de um *site* com a mesma temática do ensino e aprendizagem do Espanhol. As atualizações do site também são postadas no perfil e aparece no perfil do usuário que o acompanha, também é possível comentar e compartilhar as informações com outros usuários. É possível compartilhar



com os alunos *links*, vídeos, canções (com ou sem legenda), e através destas interfaces os alunos podem visualizar e complementar o que foi trabalhado em sala de aula.

Existem uma infinidade de sites e aplicativos específicos desenvolvidos para a aprendizagem da língua espanhola, como também, sites cujo idioma oficial é o espanhol. Possibilitando uma aprendizagem tanto autônoma como mediada por um professor. No caso da mediação feita por um professor, este tem habilidade para utilizar as interfaces de forma didática, desenvolvendo competências e habilidades nos alunos previamente planejadas. O *Slideshare* é a maior comunidade online do mundo para compartilhamento de apresentações, além disso, hospeda vídeos e softwares. Com estas ferramentas podemos criar nossas apresentações e postá-las em um espaço virtual, como as redes sociais ou um blog.

CONCLUSÃO

O uso das TDIC nas práticas pedagógicas no ensino transforma o modo como concebíamos a educação, quando tínhamos com recursos o quadro negro, giz, livros e alunos reunidos numa sala de aula e uma escola. Hoje encontramos ainda o mesmo painel exposto, mas em muitos casos com algumas diferenças. Com o advento das tecnologias a maneira como apreendemos o mundo mudou, e dispomos de diversos recursos para dinamizar nossas práticas, aproveitando o que já foi feito, e moldando com as ferramentas que temos agora.

Neste sentido, fazer uso de Interfaces Digitais nas práticas pedagógicas (sendo educativas ou não) pode ser uma excelente maneira de fazer com que os alunos, tão envolvidos com as tecnologias, vejam que através das mesmas podemos fomentar um aprendizado mais participativo, autônomo, formativo e interativo. E que a interação entre o professor e o aluno gere uma colaboração neste processo educativo.

Precisamos mudar alguns paradigmas de que o uso da Internet no ensino só esteja ligado à pesquisa, podemos e devemos produzir conhecimento por meio destas pesquisas, com ações colaborativas, interativas, criativas, que as ferramentas que as redes sociais nos disponibilizam por meio da web 3.0. E atrair a atenção dos alunos utilizando os meios que mais lhes chamam atenção, as redes sociais, e os seus recursos de vídeo, áudio, etc. Aproximando professores e alunos num processo que produzirá conhecimento e formação de qualidade.



REFERÊNCIAS

BASSANI, P. B. S. Reflexões sobre a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação à distância. 11, 2010. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA E TECNOLOGIA – INTERTECH. **Anais... Ilhéus – BA, 2010.**

BASSANI, P. B. S.; BEHAR, P. A.; HEIDRICH, R. O.; BITTENCOURT, A.; ORTIZ, E. Usabilidade e acessibilidade no desenvolvimento de interfaces para ambientes de educação a distância. **Revista Eletrônica Renote – Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 1, , 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15180>. Acesso: 22 de jul. 2018.

BRUSILOVSKY, P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. **Künstliche Intelligenz**, n. 4, p. 19-25, 1999.

COSTA, I; MAGDALENA, B. Revisitando os Projetos de Aprendizagem, em tempos de web 2.0. 19, 2008. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

GABRIEL, M. Entre a máquina e o homem. **Revista Eletrônica Cibercultura**, Itaú Cultural, 2005. Disponível em: http://www.gutorequena.com.br/artigos_amigos/EntreaMaquinaeoHomem_MarthaGabriel.pdf Acesso em 11 de nov. 2018

JOHNSON, S. **Cultura da Interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LAUREL, B. **Introducion**. In: The Art of Human Computer Interface Design. USA: Addison – Wesley Publishing Company, 1990.

MONTEIRO, L. A Internet com Meio de Comunicação: Possibilidades e Limitações. 14, 2001. CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4714/1/NP8MONTEIRO.pdf> Acesso em: 06 de Nov. 2018.

MORAN, J. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, A. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 41-52.

PASSARELLI, B. **Interfaces Digitais na Educação**: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.



RAPPAPORT, J. **Community Psycology: Values Research and Action**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1997.

RECUERO, R. Comunidades em redes sociais na Internet: um estudo de caso dos fotologs brasileiros. **Liinc em Revista**, v.4, n.1, p. 63-83, mar. 2008. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/254/145>. Acesso em: 20 de set. 2018

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996.

SANTOS. Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, n. 18, 2003. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf> Acesso em: 07 de out. 2018

SIMÃO NETO, A.; HESKEL, C. G. **Didática e Design Instrucional**. Curitiba: IESDE, 2009.



PROGRAMA "CHEGA DE BULLYING - NÃO FIQUE CALADO": UMA ANÁLISE DO MATERIAL DESTINADO AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ROSILEIDE COSTA RAMOS¹
MARCOS VINICIUS FRANCISCO²

¹Bacharel do curso de Educação Física da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UNOESTE. E-mail: rosi_ramos@live.com

²Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e dos cursos de Educação Física das respectivas instituições.

RESUMO

Nesta pesquisa do tipo análise documental, assumiu-se como objetivo avaliar o material destinado aos estudantes do ensino fundamental I, presente no Programa "Chega de bullying: não fique calado", desenvolvido nas mais de cinco mil escolas da rede estadual de São Paulo. As análises revelaram que embora apresente linguagem de fácil acesso aos/as estudantes desta etapa da escolarização, carece de maior densidade, a fim de que os estudantes compreendam que a materialidade da vida impacta diretamente nas ocorrências de intimidação sistemática.

Palavras-chave: Bullying. Programa. Prevenção. Ensino Fundamental I.

"ARRIVE FROM BULLYING - DON'T BE SILENT" PROGRAM: AN ANALYSIS OF MATERIAL INTENDED FOR ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

In this documentary analysis research, the objective was to evaluate the material intended for elementary school students, present in the program "No more bullying: do not be silent", developed in more than five thousand schools of the state network of São Paulo. The analyzes revealed that although it presents easily accessible language to students at this stage of schooling, it lacks higher density, so that students understand that the materiality of life directly impacts the occurrences of systematic intimidation.

Keywords: Bullying. Program. Prevention. Elementary school.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o conceito de violência, no Brasil, é importante mencionar de acordo com Castelo (2017, p. 63), que ele é utilizado para expressar os processos de acumulação capitalista, desde o período da colonização até o atual contexto, "seja pela força do Estado, seja pela atuação dos capitalistas e latifundiários nos processos de alienação e subsunção (formal e real) e exploração da força de trabalho de mulheres,



homens e crianças no reino oculto da produção". Inclusive, a violência pode ser considerada como uma potência econômica, historicamente utilizada pelas classes dominantes frente aos oprimidos, por conta da superexploração, em especial nos países periféricos (CASTELO, 2017; SOUZA JÚNIOR; BITENCOURT; TRIGINELLI, 2017).

Apregoa-se a violência estrutural do Estado contra os homens e mulheres (CASTELO, 2017; FRANCISCO; COIMBRA, 2019). Dentre as distintas formas de violência, uma modalidade ganhou visibilidade por parte dos pesquisadores, em especial, a partir das últimas décadas do século XX, qual seja o *bullying*, sendo que os casos vistos nos meios de comunicação, comumente, são sensacionalizados (FRANCISCO; COIMBRA, 2019). Há que se registrar o aumento de sua incidência em todos os níveis de escolaridade (FAVER, 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015; FRANCISCO; COIMBRA, 2019).

Os estudos sobre *bullying* iniciaram-se nos anos de 1970. O sueco Dan Olweus (2006), considerado pioneiro nos estudos relacionados ao tema, caracterizou o fenômeno como um comportamento agressivo e repetitivo, composto por diversas técnicas de amedrontamento, tendo como consequência atos de violência (física/verbal) direcionados a um mesmo indivíduo (vítima ou alvo), com o intuito de causar dor e sofrimento. No Brasil, as primeiras investigações foram realizadas por Fante (2005) que, no final dos anos de 1990, realizou pesquisas e intervenções sobre essa manifestação de violência que se concretizava no âmbito escolar, em escolas no interior de São Paulo.

Avançando nas compreensões sobre o assunto, Francisco e Libório (2015) ressaltam que o *bullying* deve ser problematizado a partir das dificuldades de relacionamento interpessoais, sendo os(as) agressores(as) motivados(as) pelos valores culturais apregoados no modelo de organização social capitalista. Nessa perspectiva o *bullying* dificulta, gradativamente, o acolhimento e o respeito às diferenças.

No que diz respeito às consequências, as vítimas geralmente evadem-se das escolas e apresentam baixo rendimento escolar (OLIBONI, 2008). Para Fante (2005) e Lisboa, Braga e Ebert (2009), as sequelas são imensuráveis na vida das vítimas, causando medo e insegurança, traumas psicológicos em longo prazo, estendendo até a vida adulta dos indivíduos. Em casos mais extremos o suicídio é tido como a maneira de se anular o sofrimento.



No que tange à figura dos(as) agressores(as), há uma maior probabilidade de virem a se envolver em comportamentos antissociais e violentos na vida adulta (OLIBONI, 2008). Eles(as) também precisam de ajuda, suas ações são social e culturalmente construídas. Já os(as) espectadores(as), por mais que não sejam afetados diretamente, podem se sentir inseguros(as) e desenvolverem o medo na realização de suas atividades futuras, nos mais variados ambientes de relações sociais (BANDEIRA, 2009).

Defende-se na perspectiva do materialismo histórico dialético que as manifestações de violência escolar, tais como o *bullying*, não devem ser entendidas como sendo de responsabilidade exclusiva de um sujeito particular, pois essa seria uma leitura imediatista e individualizante da questão (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015; POUJOL GALVÁN, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2017; CHAVES; SOUZA, 2018). “Se trata de evitar en una visión reduccionista del problema que señala como violentos a niños, niñas y jóvenes, ocultando la complejidad del entramado en el que se genera la violencia” (POUJOL GALVÁN, 2016, p. 123).

Nessa lógica, nas últimas décadas, ganharam visibilidade, alguns programas de combate à violência escolar e ao *bullying* como um meio para coibir seus efeitos dentro das escolas, bem como para auxiliar quem vivencia tais situações. Contudo, “a maioria desses programas propõe apenas a resolução momentânea” dos casos de violência escolar e *bullying* “por meio de estratégias que visam à adaptação dos sujeitos a uma realidade que não é considerada em sua dinamicidade” (FRANCISCO, 2013, p. 92-93).

Francisco (2013) pondera que a formulação dos programas/políticas sociais de intervenção necessitam de um olhar mais crítico, por parte dos(as) que estudam a temática, a fim de que reducionismos conceituais e terminológicos possam ser evitados e se supere, assim, a concepção de que apenas a “adaptação” dos sujeitos ao atual modo de viver é suficiente. Os Programas devem ir além da caracterização das diferentes manifestações de violência.

Diante dos aspectos destacados, assumiu-se como objetivo desta pesquisa: avaliar o material destinado aos estudantes do ensino fundamental I, presente no Programa “Chega de bullying: não fique calado”, desenvolvido nas mais de cinco mil escolas da rede estadual de São Paulo



MÉTODO

Esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva do método do materialismo histórico dialético. Assumiu-se como premissa a busca pelas relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base do fenômeno investigado (PAULO NETTO, 2011), qual seja o Programa "Chega de bullying: não fique calado", desenvolvido pela SEE de São Paulo, desde o ano de 2011, com vigência até o presente momento.

Nessa perspectiva buscou-se pela essência do fenômeno analisado, a fim de se ultrapassar a aparência imediata, na busca pelas contradições e condicionantes do objeto analisado (PAULO NETTO, 2011). Como procedimento metodológico procedeu-se pela análise documental. No caso em tela, o recorte da análise documental recaiu sobre o material destinado aos estudantes do ensino fundamental I, disponibilizado em acesso aberto no site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo¹.

Godoy (1995) aponta que por meio dos documentos pode-se disponibilizar informações que permitam compreender os fatos e premissas que o subsidiam (GODOY, 1995). Cellard (2008) reitera outro aspecto relevante da análise documental, o fato de que a apreciação de documentos registrados também permite observar o estado de um determinado tipo de ações, as proposições de um grupo, bem como apreciar conceitos, detectar ideologias defendidas, entre outros.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O Programa *Chega de bullying: não fique calado* tem o intuito de colaborar com as escolas para a identificação, prevenção e contenção do *bullying*, também conhecido na literatura da área como intimidação sistemática. O material/conteúdo para os diferentes níveis de escolarização foi produzido pela Cartoon Network, em parceria com a Plan Internacional, Visão Mundial, as Secretarias de Educação do Distrito Federal do México e do Estado de São Paulo, Brasil, e a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), (CHEGA DE BULLYING, 2011).

O Programa é inspirado na bem-sucedida iniciativa do Cartoon Network nos Estados Unidos, *Stop Bullying, Speak Up*, que enfatiza a importância das testemunhas e

¹ <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/792.pdf>



dos adultos no combate e prevenção ao *bullying*. Os resultados de uma extensa pesquisa qualitativa realizada pelo Cartoon Network América Latina no Brasil, Argentina e México em abril de 2011 também formaram a base da campanha (CHEGA DE BULLYING, 2011).

São sete apostilas voltadas aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, além de docentes, pais e responsáveis, e gestores de instituições educativas. Nesta pesquisa foi analisado, em específico, o material correspondente para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação aos conteúdos, contidos no caderno destinado aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, vale apontar que os mesmos são apresentados de forma sucinta, porém com uma linguagem de fácil compreensão, por meio da apresentação de conceitos, desenhos e exercícios de problematização que definem o que é *bullying*, características do fenômeno, agressor, vítima, testemunhas (espectadores), bem como as consequências para todos/as os/as envolvidos/as. São descritas situações que acontecem com meninos e meninas, todos os dias, na expectativa de leva-los/as a refletir que muitas dessas situações, embora possam ser divertidas para alguns/algumas, em contrapartida, podem ser um tanto desagradáveis, tristes e prejudiciais para outros/as. Para sanar tais situações, o material orienta que as crianças procurem um adulto de sua confiança para conversar sobre as situações presenciadas/experenciadas, a fim de que não responda ao *bullying* da mesma forma e nem reaja com violência. Além disso, a ideia é que, coletivamente, as crianças possam se mobilizar e conversar com os/as agressores, na expectativa de que não intimidem os colegas (CHEGA DE BULLYING, 2011).

É importante ponderar que esse tais atividades são profícuas, mas são apenas o ponto de partida para se desconstruir o fenômeno nas relações interpessoais. Defende-se que os estudantes precisam ser sensibilizados para o tema, mas, além disso, precisam entender quais os mecanismos ou situações objetivas, presentes na materialidade da vida que impactam as ocorrências de intimidação sistemática (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015). Porém, esse é um aspecto que o material destinado ao ensino fundamental I aborda de forma muito tímida.



E com relação ao conceito de *bullying* apresentado, bem como aos/as envolvidos, o material aplica a nomenclatura "vítima" aos/as que sofrem esse tipo de intimidação, palavra essa que, inclusive, é comumente utilizada nos meios de comunicação. E, embora deixe explícito que o uso dela não diz respeito a uma condição em si e muito menos tem a intenção de remeter à ideia de passividade ou debilidade, refere-se a um comportamento temporal, ou seja, uma condição não permanente; há que se ponderar que o mesmo ainda está preso a uma compreensão imediatista e individualizante que sequer menciona as influências sociais e culturais nesse processo (POUJOL GALVÁN, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2017; CHAVES; SOUZA, 2018).

Outro ponto abordado material refere-se ao *cyberbullying*, que nada mais é que a prática do *bullying* através do uso de tecnologias de comunicação, tais como o celular ou Internet (redes sociais). No texto é ponderado que as redes sociais não são permitidas para adolescentes menores de 13 anos, o que significa que o que acontece nas redes sociais pode ser inapropriado para alguém dentro dessa faixa etária, já que suas políticas de proteção nem sempre podem ser cumpridas à risca e não existem controles suficientes para resguardá-los (CHEGA DE BULLYING, 2011).

Nesse sentido, é importante salientar que o tratado da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança assegura que todas as crianças, como pessoas e sujeitos de direito, podem e devem expressar suas opiniões nos temas que lhe afetam, devendo ser levadas em consideração na agenda política, econômica e educacional do país em que está inserida (BRASIL, 1990). Além disso, nenhuma delas deve ser perseguida em função da raça, credo, gênero ou quaisquer outros motivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material produzido pelo Programa *Chega de bullying: não fique calado*, sobretudo para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, foco deste artigo revelou que embora apresente linguagem de fácil acesso aos/as estudantes desta etapa da escolarização, carece de maior densidade, a fim de que os estudantes compreendam que a materialidade da vida impacta diretamente nas ocorrências de intimidação sistemática.



Além disso, no que se refere aos/as envolvidos/as nas ocorrências de *bullying*, por mais que tais papéis sejam compreendidos diante da dimensão temporal, persiste uma compreensão imediatista e individualizante. Em oposição, defende-se a necessidade de trazer à tona as influências sociais e culturais nesse processo.

Os apontamentos aqui feitos não têm caráter de minimizar ou refutar o Programa apresentado, apenas reitera-se que na lógica do materialismo histórico dialético, deve prevalecer a lógica de superação por incorporação. Ou seja, os avanços poderão ocorrer a partir do debate acadêmico científico e do envolvimento com os diferentes atores sociais. Destarte, podemos entender essa proposta, apenas, como um ponto de partida.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Claudia de Moraes. **Bullying**: auto-estima e diferenças de gênero. 2009. 69f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal: e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 27, n. 60, p. 58-71, jul. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Mauricio Rodrigues de. Bullying e preconceito a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, e230019, 2018.

CHEGA DE BULLYING. Estudantes do ensino fundamental I: informações e atividades. 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/792.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FAVER, Catherine A. School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and recommendations. **Children and Youth Services Review**, Los Angeles – USA, v.32, n.03, p.365-370, mar. 2010.



FRANCISCO, Marcos Vinicius. **A construção social da personalidade de adolescentes expostos ao bullying escolar e os processos de “resiliência em-si”**: uma análise histórico-cultural. 2013. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria COIMBRA. Notas sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao Bullying escolar: uma análise sócio-cultural. **Interações**, Lisboa-PT, v.11, n. 38, p. 7-27, 2015.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; COIMBRA, Renata Maria. Bullying escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da teoria histórico-cultural. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, p. 145-163, 2019.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr. 1995.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n.1, p. 59-71, jan. /jun. 2009.

OLIBONI, Samara Pereira. **O bullying como violência velada**: a percepção e ação dos professores. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POUJOL GALVÁN, Guadalupe. Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. **Revista latinoamericana de estudios educativos (México)**, Distrito Federal- MX, v. 46, n. 2, p. 123-144, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Jairo José dos. **O conceito de bullying escolar**: um contraponto sociológico frente ao discurso hegemônico. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira; BITENCOURT, Celeste Deográcias de Souza; Handan. Educação e violência: uma reflexão a partir da ontologia do ser social. **Pró-posições (Unicamp. online)**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 103-124, 2017.



REFLEXÕES A PARTIR DO ENFOQUE GLOBALIZADOR À LUZ DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA CONTEMPORANEIDADE

GILDA PEREIRA DA SILVA
JOSE JAILTON DA CUNHA

Mestre em Educação - Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

RESUMO

O artigo tem como objetivo, subsidiar a ação docente, por meio de referencial teórico, a partir do diálogo reflexivo sobre o tema em estudo, nos convida a um olhar” à práxis educativa e suas singularidades na ação docente, a partir de reflexões provocadas pelas idéias dos textos discutidos na disciplina dos Conteúdos de Ensino, no Mestrado em Educação. Verificou-se em Morin (1999), que a escola apresenta desafios a serem enfrentados de maneira relevante às gerações futuras e intensas, com saberes desunidos, fracionados, compartimentalizados em meios as realidades problematizadoras, multidisciplinares, transversais, globais e planetárias. O texto analisa, os efeitos do processo de fragmentação do saber realizado nas escolas, defende a adoção do enfoque globalizador dos conteúdos a ensinar, a transdisciplinaridade e a prática pedagógica na aquisição do conhecimento do aluno. As reflexões nortearam-se a partir dos seminários acadêmicos com metodologia qualitativa e pesquisa bibliográfica por meio de uma abordagem teórica, e as concepções pedagógicas à prática docente. Considera-se nesta perspectiva que os desafios contemporâneos emergem mudanças sob a ótica multidimensional do Sistema Educacional, na compreensão analítica e sistêmica ao ensino e sua complexidade.

Palavras chaves: Educação. Saberes da Prática. Conteúdos de Ensino. Aprendizagem. Interdisciplinaridade.

REFLECTIONS FROM THE GLOBALIZATION APPROACH IN THE LIGHT OF A SIGNIFICATIVE LEARNING IN CONTEMPORARY

ABSTRACT

The objective of this article is to subsidize the teaching action through a theoretical reference, based on the reflective dialogue on the theme under study. ideas of the texts discussed in the subject of Teaching Content, in the Master of Education. It was found in Morin (1999) that the school presents challenges to be relevant in the future and intense generations, with disunited, fractioned knowledge, compartmentalized in media the problematizing, multidisciplinary, transversal, global and planetary realities. The text analyzes, the effects of the knowledge fragmentation process carried out in schools, defends the adoption of the globalizing approach of the contents to teach, the transdisciplinarity and the pedagogical practice in the acquisition of the student knowledge. The reflections were guided from the academic seminars with qualitative methodology and bibliographic research through a theoretical approach, and the



pedagogical conceptions to the teaching practice. It is considered in this perspective that contemporary challenges emerge changes from the multidimensional perspective of the Educational System, in the analytical and systemic understanding of teaching and its complexity.

Keywords: Education. Knowledge of Practice. Teaching Contents. Learning. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe a análise do processo de fragmentação do saber escolar, resultante de uma visão fragmentada, em especial, as partes do menor, em relação ao mundo, aos acontecimentos, à pessoa humana, à educação, à escola, e que pode e deve ser contrapondo a sociedade atual, por outra visão contemporânea, de considerações do conjunto do todo, da relação parte/todo, construindo em toda sua trajetória de vida, a partir de uma visão holística dos seres e sua evolução mutável, ou seja, não pode haver desintegração no ato de ensinar e construir saberes em relação ao conhecimento sistêmico e mediatização em redes no processo ensino aprendizagem e sua integração curricular.

A visão fragmentada na educação e principalmente na escola, trouxe com a especialização dos saberes, características da modernidade, a organização curricular por disciplinas, processadas, que reúne de modo estanque, sem coordenação e sem articulação entre si. Na atividade, porém, vive-se o embate que evidencia uma situação conflituosa entre ambas as visões, na organização dos conteúdos a ensino.

O objetivo deste estudo é subsidiar a ação docente, por meio de referencial a partir desse diálogo reflexivo sobre o tema em estudo, nos convida a "um olhar" sob a práxis educativa e suas singularidades na ação docente.

Organização dos conteúdos à ensinar

A organização dos conteúdos de ensino consiste na maneira pela qual os saberes escolares são apresentados aos alunos e o modo destes conhecimentos relacionarem entre si. Ambos são fatores essenciais à aprendizagem significativa.



Para Ausubel (1978) apud Moreira (1995, p.62), a aprendizagem significativa se opõe a aprendizagem mecânica, memorística, e consiste em um processo, por meio de uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante de estrutura de conhecimento do indivíduo". Contudo, os estímulos do ato de aprender, ocorrem quando dar-se a interação da nova informação (conceito ou proposição) com estrutura cognitiva da pessoa humana, acontece assim, quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, pré-existentes no sujeito.

Nesse sentido, Ausubel (1978) a aprendizagem significativa acontece, mostra que são necessários dois fatores essenciais: a estrutura cognitiva do aluno que aprende, (chamada de estrutura psicológica), que potenciará a ancoragem do novo conhecimento e a estrutura lógica da matéria a ser aprendida ou o arranjo dado a este conteúdo de aprendizagem para ser apresentado ao aluno. No entanto, sob essa ótica de compreensão o aluno irá implicar em novos conteúdos e conceitos apreendidos pelo o aluno de forma organizada e hierárquica.

Dessa forma, tende-se, portanto, que garantir a presença de ambos, as estruturas na realização da aprendizagem: da estrutura (conhecimentos prévios) psicológica do aluno (conhecimentos prévios) e a lógica que se imprime aos conteúdos para que se tornem, potencialmente, possíveis de aprendizagem.

Zabala (2002, p.16) afirma que, a organização dos conteúdos são certamente a variável que mais acomete no grau aprofundamento das aprendizagens e as capacidades, para que estas sejam utilizadas em novas situações.!

Assim, a organização se espalhou pelo o mundo ocidental e Zabala referenciando-se a esta separação assim se expressa: compartimentalização do saber provoca o seguinte: um setor considerável do campo epistemológico é construído como se o outro não existisse (ZABALA, 2002, p. 18).

Na contemporaneidade é comum o agrupamento de recursos tecnologia e humanidades ou critérios disciplinares em sua organização. Temos como resultado de seleção e organização dos conteúdos com base nas disciplinas, que portanto, o pensamento lógico é essencial e "o homem desenvolvido, é um ser racional, que aplica de forma consistente as leis da lógica (ZABALA, 2002).

Enfoque disciplinar versus enfoque globalizador na organização dos conteúdos.



Vários estudos recentes têm posto em questão a visão disciplinar da organização do conhecimento escolar. Pomos em destaque, alguns: Gomes Granell (1997) indica que Nisberto e Ross (1980), Rodrigo dentre outros (1973), fizeram tentativas na psicologia científica para ir além da racionalidade lógica e para caracterizar as formas e os modos de representação do conhecimento cotidianos. Estes estudos mostram que o conhecimento cotidiano parece não ser mais representativo da cognição humana e raciocínio dos seres humanos não obedece apenas à lógica formal.

Isso faz com que a psicologia tenha de enfrentar a necessidade de aceitar a existência e a validação de numerosas formas de conhecimento e pensamento, e de não considerar o pensamento formal, lógico, abstrato campo homogêneo e o melhor para qualquer contexto e situação, pois ele não passa de um tipo específico de conhecimento (GOMEZ - GRANELL, 1997).

A mesma autora completa sua visão com respeito especial ao pensamento científico, contrário do pensamento cotidiano, por considerar, não ser este último, útil para determinado caso ou contexto particular, mas transcender o particular pra explicar a realidade mediante modelos (GOMEZ- GRAMELL, 1997).

Acrescenta ainda que, em dar-se o pensamento cotidiano resulta da experiência social direta e das práticas culturais habituais da sociedade e o pensamento lógico exige de aprendiz a aquisição de um método específico e um discurso que não é natural, necessitando, portanto, de um esforço consciente e

Sobre o conhecimento Gomez-Granell (1997) afirma que não é nem conhecimento cotidiano e nem conhecimento científico e que, "a escola ocorre uma espécie de "transposição didática" (Chavallard,1990), mediante a qual os conteúdos científicos se transformam e fazem com quase retomem decisões o que, como ou? Quando ensinar em função das próprias finalidades como instituição que controla a transmissão e circulação do saber (GÓMEZ- GRANELL, 1997, p. 19).



Esta autora enfatiza os estudos de Turbkle e Papert (1992) que demonstram a necessidade de se abandonar a ideia do pensamento formal como superior defendendo um “pluralismo epistemológico” que reivindica o papel do concreto e do objeto nos processos de pensamento. Essas pesquisas têm mostrado que a aquisição do pensamento formal e da linguagem específica, decorrentemente, se dá, apenas, mediante a escolarização, a instrução formal.

Morin (1996) é outro autor que defende a unidade de conhecimento ao dizer que o ensinar, hoje, deve-se estar atento ao pensamento complexo que tem sua origem e aplicação da sociedade atual. Morin (1990) explica também que a palavra complexidade lembra problema e não solução. Não é usada para indicar ideias simples, nem tampouco reduz-se a uma única linha ou vertente de pensamento.

Petraglia (2000, p.47), falando sobre Morin afirma, que: “pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas: internas e externas Não é pensamento linear e a complexidade integra os modos simplificadores do pensar e conseqüentemente nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas”. Explicando o termo complexidade em Morin, Petraglia (2000, p. 48) diz:

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim - complexus que significa q que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligações entre si. Trata-se de uma congregação que são membros ou partes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma de elementos que constituem as partes. É mais que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo.

Morin (2000) explica que o desenvolvimento das disciplinas e seu retalhamento toma um possível “aprender o que é tecido junto, isto é complexo. O verdadeiro conhecimento não é aquele que isola os objetos de seu meio ambiente, mas, é aquele capaz de retirar qualquer situação em seu contexto, no conjunto em que se insere. “Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por satisfação ou formalização e abstração, mas principalmente, pela capacidade de contextualização e engloba” (MORIN, 2000, p. 15). Segundo ele, a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana e ela precisa ser desenvolvida e não atrofiada.



Nesse sentido, Morin (2000) reforça que quanto mais desenvolvida a inteligência geral, maior é a necessidade de tratar problemas especiais: O desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento de aptidões particulares.

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2003, p. 48).

Dessa forma, demonstra rara percepção de como fazer educação do pensamento complexo quando diz: As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre (MORIN, 1992). Conforme o autor, o currículo escolar tem sido mínimo quantitativo e qualitativamente além de fragmentado. As disciplinas não oportunizam a vida do e conjuntos de do curso e conhecimento. Não há preocupação com o diálogo e comunicação entre os saberes para que ocorra uma aprendizagem significativa no processo ensino aprendizagem.

Reiteramos que, o educador para trabalhar as formas de ensinar, conforme o pensamento complexo precisa ser formado de maneira a perceber que todos os conteúdos se ligam ao todo", que o pensamento é dinâmico, não é simples, se há nele um ir e vir. Trata-se, desde cedo, de um encorajar de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentados de nossa própria condição (nossa vida) e de nossa época (MORIN, 2000, p.22).

O enfoque globalizador e a organização do conhecimento escolar



Como reações ao processo de parcialização da ciência e do conhecimento escolar tem surgido, na atualidade, um movimento entre cientistas e profissionais do ensino uma visão e prática mais global, na ciência e no ensino. Sem considerar as causas que estas na origem desta atitude unificadora (pensar e agir) é interessante afirmar que ela busca, esperar a parcialização e a não articulação dos saberes, principalmente, do saber escolar.

Tenta-se, assim, no ensino, a utilização de métodos globalizados (centros de interesse, projetos) e mais que este, realizar atividades que evidenciam um a atitude globalizadora. Zabala (2002, p.32) apresenta um quadro explicativo de surgidas na tentativa se conseguir, na prática pedagógica, operar esta atitude de globalização. São elas: multidisciplinaridade - que consiste na justaposição ou somatória das diversas disciplinas (como se faz, hoje, comumente); pluridisciplinaridade - que se refere no ajuntamento de algumas disciplinas mais ou menos próximas, há uma contiguidade de disciplinas; interdisciplinaridade, quando há interação de disciplinas, entre duas ou mais disciplinas que se integram ou estabelecem relações de reciprocidade; transdisciplinaridade em que há unificação de conteúdos de ensino ou execução incontestável em comum a um conjunto de disciplina.

De acordo Fazenda (2011), a Teoria da Interdisciplinaridade se configura como a possibilidade conceitual, prática e existencial de fazer e responder as indagações:

Uma educação ou uma didática interdisciplinar fundadas na pesquisa compreendem que o importante não é a forma imediata ou remota de conduzir o processo de inquirição, mas a verificação do sentido que a pergunta contempla. É necessário aprendermos nesse processo interdisciplinar a separar as perguntas intelectuais das existenciais. As primeiras conduzem o homem a respostas previsíveis, disciplinares, as segundas transcendem o homem e seus limites conceituais, exigem respostas interdisciplinares (FAZENDA, 2011, 26).

Conforme a autora, a interdisciplinaridade trabalha de forma interligada aos conceitos e depende de uma relação e ação aos conhecimentos, de modo que possibilitem a elaboração de outros conteúdos e conceitos. Por outro lado, já uma relação recíproca entre o professor e o aluno possibilitando um enriquecimento mútuo.

A interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pertence primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial,



e, às custas de algumas meras trocas, as fronteiras confirmam-se uma vez de desmoronarem. Mas a interdisciplinaridade, diz Morin (em cabeça bem-feita, 2000, p.115) “pode também significar também a troca e cooperação, o que faz com o que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma causa orgânica”.

Na transdisciplinaridade há superação e desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolado o conhecimento em territórios definidos (PETAGLIA, 2000, p.74).

Morin (2000, p.1 15), salienta que: A multidisciplinaridade ou transdisciplinaridade constituem uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de objeto que sejam comuns as disciplinas, ora são convocados como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora ao contrário, estão em completa interação. Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e apelantes, mediatas, e todas estão presas por um elo natural e imprescindível; que liga as mais distantes e as diferentes, consideramos impossíveis conhecer as partes e todo sem conhecer, particularmente as partes.

A visão da prática pedagógica em ação

A escola deve esforçar-se para viver o pensamento complexo em que as interligações e mediações por diversos pedagogos, repetem que aprender significa aprender nas relações entre os aprendentes e a prática pedagógica, utilizando de procedimentos globalizadores: centros de interesse, de Declory projetos ou Dewey e Kilpatrick.

Hernández em várias publicações, tem divulgado a experiência que vem desenvolvendo, há alguns anos, com Projetos de Trabalho, na Escola Pompeu Falsa na Espanha. Num contexto de reflexão e de discussão pedagógica que exigia certo grau de maturidade, o grupo de professores se preparavam e iniciou-se este trabalho.

Ao planejar e desenvolver um Projeto os Trabalho, segundo o autor, há necessidade de se ter presente a natureza interna do conteúdo a ser ensinado e a função essencial da escola que é o desenvolvimento integral da pessoa cidadã. Os procedimentos utilizados (idéias, hipóteses, registros, visitas, entrevistas, portfólios, etc) devem favorecer o aprender da estrutura, as funções, e os diversos usos dos



conteúdos que se ensina. A avaliação do apreendido deve estar constantemente sendo realizada, é atividade contínua.

Os projetos podem serem desenvolvidos em diferentes maneiras (bem arquitetados e sérios) no qual serão valorizados. No Brasil, nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio tem-se orientação no sentido de se proceder pensamento complexo e visão globalizadora do ensino. Nos Parâmetros Curriculares para Ensino Médio lê-se:

O tratamento contextualizado é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso área, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas, (PCNEM, 1999. p. 91).

E referencia-se à metodologia de ensino os Parâmetros Curriculares para o ensino médio regerem:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Para Gimeno (1992, p.280), a autonomia curricular efetiva significará:

A elaboração de um projeto educativo atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre as disciplinas e módulos de opção, realizar atividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação.

Assim, a autonomia estabelecida para a elaboração e organização do projeto de trabalho nos componentes curriculares, pressupõe uma ação de natureza formativa e instrutiva adequada as decisões curriculares e sua articulação no projeto político - administrativo numa dimensão macro.

Segundo Gimeno (1992) o projeto de trabalho é um percurso que estabelece conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade e não esquece que



a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição é uma forma de aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada de cunho qualitativo, está fundamentada por meio da pesquisa bibliográfica, o estudo a partir da abordagem qualitativa teórica - prática, com vistas ao seminário acadêmico da Disciplina intitulada Conteúdos de Ensino apresentado sob a temática. As reflexões nortearam-se a partir das discussões em estudo com uma abordagem teórica e nas concepções pedagógicas aliadas à prática docente, tendo em vista, o enfoque nas análises, debates e sagacidades apoiando-se nos estudos de: Ausubel (1978) e Fazenda (2011), dentre outros. Contudo, as reflexões evidenciaram saberes da prática e ação docente mediada por organização de Projetos de Trabalho interdisciplinar e multidisciplinares na organização dos conteúdos de ensino.

RESULTADOS

Dessa forma, os resultados corroboraram que faz-se necessário, o docente atribuir novos conhecimentos à sua prática, olhar crítico em suas ações e atitudes na profissionalização e construção de sua identidade docente. No entanto, o intuito é fomentar novas pesquisas sob a ótica construtiva, disseminar saberes ao educando como sujeito protagonista na elaboração e possibilidades significativas na ação do saber fazer e aprender.

DISCUSSÃO

Neste contexto, as concepções de ensino e aprendizagem, nas mudanças na educação diante das reflexões neste estudo, visam um olhar permanente sobre a ação docente, possibilitando uma forma diversificada e contextualizada sobre o que ensinar por meio de projetos de trabalho numa perspectiva dimensional e globalizada. Observou-se que ainda, existe uma cultura adormecida sobre a profissionalização e busca de identidade do professor, em meio as incertezas que acercam o cenário educacional. Esperamos que fomentem futuras discussões que nos possibilitem a continuar ensinando e aprendendo na contemporaneidade.



CONCLUSÃO

O que apresentamos nestas reflexões, nos permitem compreender que a interdisciplinaridade abrange diferentes conceitos acerca dos processos ensino aprendizagem de maneira complexa e multidimensional. As características da sociedade atual, planetária, globalizada e complexa, porém, a educação problematizadora exigem inovações e melhorias na formação de professores.

A educação da ciência, de órgão do menor para o maior, e a visão, logo, hoje de totalidade identifica e provocam a necessidade de revisão, na educação escolar, na fragmentação e especialização impressa à relação, organização e relacionamento entre os conteúdos a ensinar.

A concepção de aprendizagem como auto - aprendizagem que aconteceu a partir do que já se sabe e do interesse e motivação próprios e, também, fator a se considerar: finalidade educativa (formar a pessoa humana , ao cidadão para aqui como tal na sociedade de hoje), do conhecimento dos processo de aprendizagem, da própria evolução da ciência e da sociedade chega-se urgência de apresentar os conteúdos de aprendizagem com o máximo de relação possíveis entre os diferentes conteúdos de a aprender, para se adquirir capacidade explicativa, de si, dos outros, do mundo em que vive .

Essa visão de se buscar as relações entre o que é estudado “aprender é aprender “como as coisas se relacionam e, visão unitária, de totalidade, caracterizam uma atitude relacionada de globalização. Esse enfoque é o que se deve procurar alcançar na organização e na apresentação aos alunos do que se quer ensinar.

Existem várias maneiras de se cumprir na prática o enfoque globalizador que derrube fronteiras entre os conhecimentos, a adquirir métodos globalizados já sistematizados por pedagogos experientes, o ensino a partir de um tema central, projetos de trabalho que antecipam atividades formadoras desempenhadas pelos os alunos a partir de um problema atual. Entende-se, ainda, de forma perceptível, que nós docentes, devemos estar atentos as concepções de ensino, mudanças e tendências que acercam a complexidade do ensino e saberes na prática pedagógica. Acreditamos que as contribuições das futuras pesquisas evidenciam sob a ótica construtiva, ao



disseminar saberes ao educando como sujeito protagonista na elaboração e possibilidades significativas na ação do saber fazer e aprender.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Interamericana, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – Efetividade ou Ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA. M. **A organização do Currículo nos Projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ed.Moraes, 1995.

MORIN, E. O Método . 4. Ideias. Porto alegre: Sulina, 1998.

MORIN, E. **A inteligência de complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar, 2000 - **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GIMENO, J.: **El curriculum: uma reflexión sobre lá práctica**. Madrid: Morata, 1992.

GOMEZ- GRANELL. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar: O caso da educação matemática. In: Arnoy. R. (Org.) **Domínio do conhecimento, prática educativa e formação dos professores**. São: Ática, 1997.

PETRAGLIA, I. C. E. M. A educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis. Vozes, 1996.

TORRES, J. **Globalização e interdisciplinaridade: El curriculum integrado**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto alegre: Artmed, 2002.



REFLEXÕES SOBRE AS FERRAMENTAS DE CONTROLE NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

JACQUELINE TUMITAN SELMO

RESUMO

Este trabalho apresenta elementos que são resultado de leituras a respeito do papel da educação, reflexões e estudos feitos durante as aulas de Educação, Poder e Subjetividade: uma leitura filosófica como de leitura de livros e textos usados nas explicações. Busca-se compreender de que maneira as ferramentas de controle estão presentes na sociedade bem como em nossas ações e até mesmo na nossa própria consciência, trazidos por Michel Foucault como Biopoder, que é a maneira encontrada pelos estados de subjugar populações a fim de regulação das massas, controlar o tempo e espaço para extrair do corpo maior produtividade e passividade. Entretanto, com a análise dos textos à luz da teoria histórico-crítica, o ser humano socializa conhecimento e na medida em que se apropria desse conhecimento, internalizando-os num processo mediato, desenvolve as funções psíquicas, conceitos e se apropria da cultura - partes imprescindíveis no processo de humanização do homem.

Palavras-chave: Controle. Sujeição. Subserviência. Educação. Resistência.

REFLECTIONS ON CONTROL TOOLS ON THE CAPITALIST SOCIETY AND EDUCATION AS A RESISTANCE FORM

ABSTRACT

This assignment introduces elements that are a result of readings about the role of education, reflections and studies made during the classes of Education, Power and Subjectivity: a philosophical reading like books readings and texts used in the explanations. The intention of this article is to comprehend how the tools of control are present in society as well as in our actions and even in our own conscience, brought by Michel Foucault as Biopower, which is the way found by states to subjugate populations in order to regulate masses, control time and space to extract greater productivity and passivity from the body. However, with the analysis of texts in the light of historical-critical theory, the human being socializes knowledge and insofar as it appropriates this knowledge, internalizing it in a mediate process, develops psychic functions, concepts and appropriates culture - parts indispensable in the process of humanization of man.

Keywords: Control. Subjection. Subservience. Education. Resistance.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de estudos feitos a partir das obras filosóficas, como as de Michel Foucault, uma vez que o mesmo buscou produzir uma análise genealógica da ideia de poder e se preocupava em construir um problema teórico, e outros autores que corroboraram para a discussão acerca do funcionamento da sociedade e sua



complexidade, tais como: Nikolas Rose, Peter Pelbart e Hubert Dreyfus e ainda acesso às obras de autores da teoria histórico-crítica como Dermeval Saviani, Newton Duarte, a psicóloga Lígia Márcia Martins para compreender o papel da educação no processo de aquisição de conhecimento.

O artigo é organizado em apenas duas seções, com o objetivo de trazer sinteticamente aquilo que foi estudado e discutido a respeito da crítica às microrrelações de poder e as formas de dominação contemporânea (regras, normas, leis, costumes, etc.). Busca-se, portanto, pensar no significado das formas de controle – ora veladas, ora explícitas - que apareçam nessas microrrelações na sociedade contemporânea que faz parte de um sistema político-econômico capitalista. Além disso, entender a que compete à educação em meio ao reconhecimento da alienação que se fortaleceu na sociedade capitalista e neste contexto, as forças invisíveis que controlam os “corpos” a fim de torná-los meramente técnicos e produtivos, e não necessariamente críticos ou pensantes.

METODOLOGIA

O método utilizado foi o qualitativo por meio da pesquisa bibliográfica, porque houve acesso a obras dos autores renomados que são referência no assunto, alguns sugeridos também durante as aulas ministradas nas disciplinas do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado. A pesquisa bibliográfica é entendida como:

[...] a mãe de toda pesquisa, fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

O acesso ao material teórico já produzido desenvolve no investigador/pesquisador a busca por novos métodos de acordo com a conveniência e utilidade dos mesmos e dependendo do objetivo que se pretende alcançar. De acordo com Pizzani et al. (2012, p. 65 apud LIMA; MIOTO, 2007) “quando uma pesquisa bibliográfica é bem feita, ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”.



A reflexão inicial acerca do objeto nos faz ter um novo pensamento sobre ele e isso distancia qualquer resquício de neutralidade, porque pressupõe uma postura crítica.

RESULTADOS

É importante debruçar-se na crítica sob a ótica de Foucault para perceber que é possível (embora não sem resistência) superar nosso limitado conhecimento do mundo e também do autoconhecimento. Segundo Biroli e Alvarez (2000, p. 170):

[...] a crítica existe somente em relação a outra coisa que ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e nem será, ela é um olhar sobre um domínio que quer policiar e não é capaz de fazer a lei.

Toda essa discussão é um convite à crítica, enquanto instrumentos fundamentais de intervenção e interpretação de mundo. E questionamo-nos: Quais os efeitos das manifestações de poder da lei e das normas sobre a sociedade? Se há consciência da existência de micropoderes que nos controlam direta e indiretamente, existem condições para resistir? Não necessariamente, visto que os mecanismos e instrumentos continuam a medir nossos comportamentos.

A sexualidade também aparece como objeto de intervenção. Desde o desenrolar das forças produtivas até os novos mecanismos de controle, a sexualidade aparece – ora contida no quarto do casal, ora posta em evidência - sob holofotes de toda sociedade. É passível de intervenção e controle, quando se encontra nela potencialidades de subjugação e mesmo que não se encontre subjugação, encontrar ferramentas para que nela se desenvolva.

“A partir da época Clássica o Ocidente conheceu uma transformação profunda nos mecanismos de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 128). Foucault (1988) vai dizer que o corpo passou a ser exaltado - não mais reprimido - é amplificado, incitado, a sexualidade é comentada e está em pauta. As instituições produzem tecnologias de poder sobre os corpos. Tais tecnologias são fundamentais para pensar sobre a sujeição: contrato de vida mútua e ainda linguagem corporal da docilidade. É a gestão da vida, administração dos corpos com uso de técnicas diversas (instituições



disciplinadoras) e por meio das práticas políticas e econômicas (habitação, migração, saúde pública, controle de natalidade, etc.) com o objetivo de obter a subjugação dos corpos. Na era do Biopoder, a sexualidade será alvo dos instrumentos de controle e regulação. Esse Biopoder foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, pelo controle dos corpos a fim de que se tornassem úteis e dóceis e, conseqüentemente, mais produtivos. As tecnologias políticas se debruçam no investimento sobre o corpo: maneiras de se alimentar, morar, vestir, assistir, ouvir, suas condições, etc. "Já não se trata de por a morte em ação no corpo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade" (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Dessa forma, Foucault (1988) aponta que o foco agora é o controle e gestão da vida e não mais o poder de decisão pela morte. Antes a morte era tornada pública (guilhotina, esquartejamento, fogueira) agora se cria institucionalidade – sai do copo e vai para a alma e o corpo carrega um saber histórico.

Importante ressaltar que – segundo as análises de Foucault – esse controle implica necessariamente que o sujeito esteja livre, é preciso sentir-se livre, porque assim usufruindo da falsa idéia de liberdade, ou de uma liberdade relativa, tornamo-nos passivos, dóceis e acrílicos. Convencido dessa fragilidade, o homem vulnerável em sua essência se deixa levar por esse emaranhado de normas que regem a vida, agora com uma nova roupagem. Nessa análise, Foucault (1988) tenta se distanciar da ideia do poder como repressão e se aproxima do poder como produção, ou seja, daquilo que a norma e a disciplina obrigam a fazer: é a idéia da ação. Isso acontece em razão da insuficiência e ineficácia do poder meramente repressivo. Em outras palavras, é preciso mais do que somente reprimir, é preciso disciplinar o indivíduo e isso se faz no discurso, na interação social.

Entretanto, agir sobre o corpo a fim de discipliná-lo implica conhecê-lo e utilizar de técnicas mais sofisticadas para manter sua obediência e submissão. Essas instituições disciplinares usam uma tecnologia e exercem poder (família, igreja, Estado, escola, por exemplo) e por meio das práticas políticas e econômicas: cria-se assim uma fábrica de comportamentos e "verdades" inseridos num contexto social e histórico.

Quais efeitos essas verdades exercem sobre a humanidade? Os saberes da medicina; psicologia; engenharias; etc., vão dizer o que está dentro ou fora dos padrões, o que é considerado normal e saudável, qual o estilo de vida adequado, com



quem é correto se relacionar, que tipo de relação será econômica e moralmente vantajosa, como se deve vestir, divertir-se comer, beber, etc.

Até mesmo a relação do homem com seus próprios desejos é calculada e sofre influência desses instrumentos que são externos a este homem, mas que, na medida em que interage com o meio, sofre com seu autocontrole já que está imerso num sistema.

Considerando o desenvolvimento do sistema capitalista e conseqüentemente seus valores que colocam todas as relações sob o viés econômico (até as mais íntimas), o que se vê é o fortalecimento de um sistema excludente que trata o indivíduo como coisa e como útil ao sistema e distribui injustamente as riquezas produzidas, torna a vida extremamente competitiva e dessa competição desenfreada, resultam sujeitos individualistas e adoecidos. Foucault também traz um alerta para essa lógica mercantil que rege a vida. O homem-trabalhador se vê numa corrida com competidores cada vez mais qualificados e preparados para "vencer" o outro ou a si mesmo.

Dentro dessa questão existe também a crítica que se faz ao sistema escolar e ao papel que vem desempenhando dentro da sociedade de capitalista, uma vez que "a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31). Questiona-se o papel que é atribuído à escola dentro de um sistema que distribui desigualmente suas riquezas e de uma contradição de interesses decorrentes do antagonismo de classes sociais, na perspectiva de se alcançar a educação efetivamente crítica e não meramente reprodutivista, como criticou o professor Dermeval Savani.

Esse cálculo econômico da vida alcança todas as suas instâncias, e com a força dessa lógica não é apenas o resultado da adoção dos mecanismos de controle, mas também o exercício de autoconvencimento. A lógica do mercado age de maneira cruel num mundo tomado pelo consumo exacerbado. O desafio, dentro da lógica capitalista, é aprimorar nos indivíduos potencialidades e tirar dos corpos o máximo de rendimento.

Como mencionado, a vida se constitui nessa preocupação com o rendimento, e para isso todos os aspectos da vida sofrem significativa influência. O fio dessa influência alcança a vida privada, até mesmo as horas dedicadas ao ócio e ao lazer.



Nem sempre o trabalhador usufrui daquilo que consome, isso inclui também o tempo livre.

E dentro dessa lógica o corpo é passivo de intervenções, análises, estudos e se sofre intervenção, é controlado, se é controlado, é preciso então ser reinserido e readaptado, não no sentido de sua autonomia ou emancipação – na lógica capitalista – mas, no sentido de “conquistá-lo”. É o esforço da tecnologia, com toda sua indiscutível evolução numa dualidade de interesses: investir na saúde para tratar enfermidades e administrar possíveis riscos, mas também potencializar o funcionamento do corpo, extraindo dele o maior rendimento possível. Parafraseando o poeta brasileiro Augusto dos Anjos “a mão que afaga é a mesma que apedreja”¹.

Saviani (2012) nos leva para uma viagem histórica até a antiguidade grega para falar sobre o homem livre. Afinal, dentro do que foi discutido até então é possível afirmar que a liberdade autêntica existe? Saviani afirma que o homem livre é aquele que carrega a essência humana, assim, o escravo não era livre porque não era considerado um ser humano, era visto como um objeto/produto a ser usado e comercializado. As diferenças eram naturalizadas, justificadas a partir do entendimento de que era uma decisão divina, assim havia pouco questionamento. Mas, diz Saviani, isso muda com a ascensão da burguesia, na época moderna – da passagem do sistema feudal para o modo de produção capitalista. A burguesia vai questionar esse entendimento até então predominante e vai se mostrar como classe revolucionária, mudando assim as relações de produção:

Do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho, e ele vende-a mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão de obra, e vice versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser (SAVIANI, 2012, p. 40).

O homem é livre para não vender, mas terá que encontrar alternativas para garantir sua sobrevivência. O que se compreende é que houve mudança de contrato, mas os interesses continuam antagônicos, a burguesia – que surge como classe em

¹ Augusto dos Anjos - Versos Íntimos. *Eu & Outras Poesias*.



ascensão revolucionária e que estruturou sistemas de ensino para universalizar a escolarização— torna-se classe dominante e vai defender seus próprios interesses.

Nesse processo evolutivo, afinal, a escola contribui para emancipação, autonomia, inclusão dos educandos ou se reforça as desigualdades sociais que são essências da sociedade capitalista. Novamente, compreende-se pertinente a trazer a contribuição de Saviani (2012). O autor compara teorias não críticas e reprodutivistas da educação, como por exemplo, a teoria de Bourdieu, que dizia que escola assume papel de reprodução social é, assim, compõe o rol dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que, “em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 2012, p. 23) e da qual também fazem parte as igrejas, o sistema político, o âmbito jurídico, sindical, cultura, etc.

O problema central é que muitas das teorias da educação até então existentes acreditavam que “a escola não poderia ser diferente do que é” (SAVIANI, 2012, p. 29), assim como a teoria positivista. Entretanto, afirmar a impossibilidade de mudança é negar a história e desconsiderar a potência da escola, é desvalorizar sua capacidade de transformação.

Numa sociedade de classes, sabidamente, nada é distribuído de modo equânime, e a consciência deste fato demanda a defesa intransigente da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente os filhos da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos (MARTINS, 2016, p. 45).

Ao ter acesso ao conhecimento, o indivíduo adquire consciência e está mais bem preparado para pensar por si mesmo e identificar as injustiças e o controle exercido pelas diferentes instituições. O processo educativo irá, portanto, contribuir com a humanização e com a elevação para um pensamento crítico à ideologia dominante.

O que se observa com relação à discussão trazida por Michel Foucault no diz respeito aos micropoderes é que existem inúmeras contribuições para que eles sejam instaurados, uma vez que esse poder acontece na relação entre pais e filhos, professores e alunos, líderes religiosos e seus membros, patrões e empregados, enfim,



toda relação carrega um poder exercido por uma das partes e a qual a outra se submete. Essas relações hierarquizadas - num processo cíclico - minam qualquer possibilidade de emancipação dos sujeitos sociais na perspectiva crítica e reflexiva que tanto se deseja.

Nessa contradição dialética, tem-se o conhecimento em contínua construção, nessa estrutura perversa do capitalismo como está organizado hoje, carregado dos interesses de uma classe dominante e outra que tenta resistir – às vezes sem êxito - e “desobedecer” um sistema que absorve nossas vontades, deturpa nossos desejos, controla nossos afetos, não de uma forma esmagadora, mas sedutora, uma vez que “a obediência cega prepara o futuro sujeito político para a aceitação das leis com as quais não concordaria” (GROS, 2018, p. 30), num estado de encanto profundo por um poder que enfeitiça. Numa ideia que vem se construindo na sociedade de consumo e da produção em massa, das mortes legitimadas, das atrocidades justificadas, da vida que importa e que não importa.

Na conjuntura atual do Brasil, tem-se observado a posição de líderes políticos cogitando deixar de investir nos cursos de Filosofia e Sociologia, numa clara intenção de eliminação do pensamento crítico e emancipatório, já que são justamente as ciências que se empenham em entender a sociedade e como ela está organizada, alcançando novos paradigmas.

No entanto, a ideia é o verbo, é “certeza” penetrante. É mais que palavra de ordem ou mando, ela convence e se espalha como um vírus e sobrevive há gerações. Luta-se contra vícios (ideias preconceituosas, conservadoras e destrutivas) que são milenares. Resta saber: como se mata uma ideia?

DISCUSSÃO

É importante fomentar a discussão acerca das ferramentas de controle na sociedade capitalista e entender a educação como forma de resistência, não a única, mas uma das formas que se encontra para pensar, questionar, dialogar e reconstruir.

Só é possível observar tal fenômeno por meio de uma consciência histórica do atual contexto, reconhecendo o presente como dinâmico e dotado de contradições. É possível observar - com ajuda dos textos e das reflexões - que existe resistência frente ao que está posto e lutas sociais, antes contra o poderes dos senhores feudais, a luta



contra os grandes donos das fábricas pela situação precária de trabalho no período da revolução industrial, agora a luta é contra toda forma de exploração, dominação, subjugação por meio das ações (ou omissões) do Estado com seu poder em diversas roupagens. Por essa razão é primordial entender o contexto em que se está inserido para compreender o mundo a fim de interpretá-lo e a partir de então questioná-lo. E, somado a isso, é preciso ter consciência de quem se é enquanto indivíduos, cidadãos, sujeitos inseridos numa comunidade, num espaço-tempo que – possivelmente – não é percebido, visto que o desafio maior é resistir e poder negar o que se deve ser e enxergar o que o poder faz fazer.

O processo educativo vai contribuir para superação da alienação, mas a educação efetivamente crítica, transformadora, que desenvolva no indivíduo a capacidade de perceber a ordem invisível de sustenta e domina ações e desejos. Num contexto desigual existe um conflito de interesses que já dura há séculos, numa relação entre dominantes e dominados, ou, quem detém os meios de produção e quem detém apenas sua força de trabalho. Numa discrepância de acesso a bens materiais e imateriais que já se tornou naturalizada por ambas as classes. Por causa dessas relações de poder é que as interações entre os indivíduos são substituídas pela dominação e até mesmo pela repressão sistemática.

Não estar enclausurado não significa necessariamente estar livre. Cada indivíduo obediente e fazendo uso de sua razão - pública e privada – será governado por algo ou alguém involuntariamente, por meio de formas de institucionalização estrategicamente desenvolvidas no seio da sociedade capitalista: hábitos da moda, os padrões de consumo; privilégios de grupos em detrimento do trabalho de outros; relação de poder nas instituições familiares, vigilância de condutas feita muitas vezes pelo próprio indivíduo que regula suas ações a partir da construção de uma consciência “adestrada”.

CONCLUSÃO

Esse artigo não tem a pretensão de encerrar o assunto, mas fomentar um processo reflexivo acerca do potencial de mudança que a educação traz em sua natureza. O homem, ao ter acesso ao conhecimento produzido, à cultura, aos diferentes níveis de saberes, fortalece sua condição humana, que não lhe é intrínseca,



mas é um processo que acontece à medida que ele desenvolve suas atividades e relações sociais.

As formas de resistência contra os dispositivos de poder implicam em primeiro lugar à crítica ao sistema dominante, mas isso é necessário também para que esse poder se mantenha, numa contradição dialética. Essa tensão gerada por essa dualidade não anula o fato da resistência ser ferramenta encontrada por grupos para exercerem seu direito de dizer não, ou o direito de nada dizer ou de fazer algo que ninguém espera diante de um fato, mediado pela sua própria consciência.

O fato é que, o cada indivíduo traz consigo uma história de vida que não é linear e por isso necessidades que serão sempre diferentes umas das outras e não é possível que exista uma verdade absoluta. O ser humano inserido na sociedade atual é complexo e dinâmico, influenciado por informações e recursos quase ininterruptamente, mas que não chegam a todas as pessoas na mesma velocidade (como é o caso da educação), tampouco com a mesma intensidade, especialmente num terreno desigual como é o caso da sociedade capitalista.

A educação escolar, embora não sozinha, deve contribuir para o acesso a esses elementos para que o indivíduo reconheça seu lugar enquanto sujeito capaz de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. dos. **Eu & Outras Poesias**. Rio de Janeiro: Civilização/Itatiaia, 1982.

BIROLI, F.; ALVAREZ, M. C. (Orgs.). Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento. **Cadernos da FFC** [Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP], Marília, v. 9, n. 1, p. 131-148, 2000.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

DREYFUS, H. L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hennênética)** | Hubert Dreyfus, Paul Rablnow: tradução de Vera Porto Carrero. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.



FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. [organizado por]. **Métodos de Pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

GROS, F. **Desobedecer**. São. Paulo: Ubu Editora, 2018.

MARTINS, L. M. **Fundamentos da psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP. 2016. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/78/Fundamentos%20da%20PHC%20e%20da%20PHC%20-%20MARTINS.pdf>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2019.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea, 2000.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. d.; BELLO S. F. HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital De Biblioteconomia E Ciência Da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>

ROSE, N. **A política da própria vida**: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 2013.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** - 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O EMPREGO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EVOLUÇÃO DO PROFISSIONAL DE SAÚDE.

MURILO MEIDAS FERRER¹
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

¹Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Curso de Farmácia, Presidente Prudente, SP, e-mail: muriloferrer@yahoo.com.br

RESUMO

Na atualidade a discussão em torno das estratégias didáticas para a formação do profissional de saúde vem sendo intensificada, tendo como perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes cursos dessa área. As Diretrizes preconizam, entre outras questões, o emprego de metodologias ativas na evolução acadêmica do profissional desta área. O objetivo deste artigo é descrever uma revisão bibliográfica de cunho exploratório, buscando nas publicações as visões pertinentes ao uso de metodologias ativas na formação do profissional de saúde. Foram explorados artigos científicos indexados nas bases de dados Scielo, Periódicos CAPES, livros da área da educação, documentos públicos e outras publicações de caráter científico, disponíveis on-line, em uma perspectiva não sistemática. A busca de dados ocorreu no período de agosto a outubro de 2019 e a revisão foi realizada mediante leitura flutuante das publicações com maior destaque nas bases de dados citadas e posterior resenha e organização temática. As pesquisas apontam um uso gradativo de metodologias ativas nos cursos de graduação em saúde. Concluímos que a aplicação de metodologias ativas permite o desenvolvimento de um caráter humanista, promovendo uma visão crítica e reflexiva da realidade. Identificamos ainda, uma carência nas pesquisas relacionadas ao contentamento dos estudantes, com a utilização dessas metodologias de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino. Aprendizagem. Profissional de saúde. Caráter humanista.

BIBLIOGRAPHIC REVIEW ON EMPLOYMENT OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE EVOLUTION OF HEALTH PROFESSIONAL

ABSTRACT

Currently, the discussion around the didactic strategies for the training of health professionals has been intensified, having in perspective the National Curriculum Guidelines for the different courses in this area. The Guidelines recommend, among other issues, the use of active methodologies in the academic evolution of professionals in this area. The aim of this article is to describe an exploratory bibliographic review, seeking in the publications the pertinent views on the use of active methodologies in the education of health professionals. Scientific articles indexed in Scielo, CAPES Periodicals, educational books, public documents and other scientific publications available online from a non-systematic perspective were explored. The data search occurred from August to October 2019 and the review was



performed by fluctuating reading of the most prominent publications in the databases cited and subsequent review and thematic organization. Research shows a gradual use of active methodologies in undergraduate health courses. We conclude that the application of active methodologies allows the development of a humanist character, promoting a critical and reflective view of reality. We also identified a lack in research related to student contentment, with the use of these teaching and learning methodologies.

Keywords: Active methodologies. Teaching. Learning. Health professional. Humanistic character.

INTRODUÇÃO

A formação profissional em saúde envolve diferentes perspectivas, mas embora nos dias de hoje estejam ocorrendo mudanças e atualizações de diretrizes, o ensino é pouco influenciado e desenvolve-se de maneira muito convencional. Com isso, acabamos tendo uma visão bastante limitada, em que o docente transmite todo o conteúdo adquirido ao longo de sua jornada e o discente absorve e propaga o que recebeu (; MITRE et al., 2008; ROMAN, et al., 2017).

Nos dias atuais, a população em geral tem um acesso extremamente facilitado à informação por meio de mídias digitais e com isso, é preciso que o ensino na área da saúde acompanhe esse movimento, sendo cada vez mais voltado às metodologias que têm sido evidenciadas na área da educação. Tornar o ambiente e o aprendizado mais dinâmico, com a finalidade de aprimorar a troca de saberes entre o professor e aluno, juntos construindo uma evolução concreta, pode se tornar uma perspectiva do ensino nessa área.

Sendo assim, é preciso despertar e incentivar o aluno a produzir seu conhecimento, apoiado ao professor com experiências e orientações satisfatórias, estimulando frequentemente esse aprendizado de qualidade, através do acompanhamento, tutoria e mediação pedagógica.

A aplicação de tecnologia digital, os modos e os instrumentos ofertados pela internet, devem ser empregados como recursos de ensino, aproveitando o seu potencial interativo, visto que os alunos manuseiam esses recursos para realizarem suas atividades regulares.

Muito se tem discutido sobre o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, em relação à formação profissional em saúde (CALDARELLI, 2017; ROMAN, et al., 2017; SANTOS et al., 2017; FINI, 2018).



Formar profissionais ágeis e capazes de enxergar a realidade moderna tem sido responsabilidade das Instituições de Ensino Superior. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é necessário gerar um ensino questionador e baseado em resolução de problemas. Indica necessária a reflexão sobre a sociedade e a importância do emprego dessas metodologias (BRASIL, 2007).

O processo de ensino e o processo de aprendizagem abordam a contestação de situações, com o intuito de promover o incentivo no discente, o qual frente a um problema, explora, investiga e estabelece decisões sobre aquela situação, retratando e exibindo sua desenvoltura dentro do processo de formação, tudo isso caracterizando uma estratégia de metodologia ativa (ARAUJO, 2015).

Existe uma gama de estratégias e de metodologias ativas disponíveis, entre elas, debates, argumentações, simulações, organizações de ideias e conceitos através de mapas mentais e conceituais e dramatizações que cabem em específico ao percurso formativo do profissional de saúde. Uma aprendizagem baseada em projetos e em equipes, estudos e relatos de casos, contribuem nas atividades intermediárias e finais do curso, com resultados bastante positivos (OLIVEIRA, 2010).

As disciplinas clínicas e os estágios que compõem o curso de Farmácia dentro da universidade, como Análises Clínicas, Citologia, Parasitologia, Farmácia Comercial, Farmácia Comunitária, Farmácia das Unidades Básicas de Saúde (UBS), Farmácia Clínica e Hospitalar, agregam e contribuem na preparação do estudante, fazendo com que tenha entendimento e enfoque na gestão de medicamentos do Sistema Único de Saúde (SUS), objetivando o uso racional de medicamentos e a excelente contribuição e valorização do profissional.

Diante desse processo de mudanças, destaca-se uma educação e formação fundamentada em problematizações, focada no discente, que produz e elabora uma linguagem própria de maneira ativa. Nesse contexto, o futuro profissional de saúde é requisitado a empenhar-se com problemas reais, adquirindo grandes responsabilidades e compartilhando aprendizados com os profissionais de saúde e a comunidade. A colaboração com novos conhecimentos e troca de ideias é de caráter multiprofissional.

Considerando o ajustamento das disciplinas e o perfil dos profissionais de saúde elaborado pelas diretrizes curriculares, faz-se necessário buscar e utilizar



metodologias de ensino e de aprendizagem, refletindo sobre o processo de formação destes profissionais. A edificação do conhecimento do aluno é uma ferramenta que contribui diretamente em um perfil humanista, crítico e reflexivo. Diante dessas evidências, o objetivo do estudo foi analisar a importância do uso de metodologias ativas na evolução e formação do profissional de saúde, com ênfase ao profissional farmacêutico.

METODOLOGIA

Para a produção deste artigo foi elaborada uma pesquisa bibliográfica referente à temática abordada. Realizamos, para tanto, uma revisão narrativa, tendo em vista que a mesma não necessariamente utiliza critérios sistemáticos para a busca e análise da literatura. Na revisão narrativa não é necessário esgotar as fontes de informações, nem a aplicação de estratégias de busca sofisticadas. A seleção e a interpretação das bibliografias consultadas podem estar sujeitas à subjetividade dos autores nesse tipo de revisão (ELIAS et al., 2012).

Trata-se, portanto, de um primeiro contato de um estudante de farmácia de um universidade do interior do Estado de São Paulo, que tem buscado inserir-se na área da Educação, e cuja curiosidade inicial se deu em compreender e analisar o emprego de metodologias ativas na sua própria formação profissional. A perspectiva é de, posteriormente, inserir-se em grupos de pesquisa da área da Educação e, a partir da primeira revisão narrativa realizada, buscar a ampliação do conhecimento e estudo sobre o tema.

Diante disso, em contato com uma pesquisadora da área de Educação, foi orientado a realizar uma busca inicial em artigos científicos indexados nas bases de dados Scielo, Periódicos da CAPES, livros da área da educação, documentos públicos e outras publicações de caráter científico disponíveis on-line. A busca, seleção e análise dos dados decorreu de agosto a outubro de 2019.

Após a leitura exploratória e flutuante do material obtido, foram selecionadas as informações concernentes a este relato, com posterior elaboração de resenhas buscando a análise, levantamento de questões e a correlação com a metodologia vivenciada pelo estudante no curso de Farmácia da universidade em que estuda.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das leituras realizadas, evidenciou-se notório o grande desempenho das competências e habilidades na formulação das metodologias de ensino e aprendizagem na formação em saúde. Fizemos a leitura de uma obra clássica da área da educação e um livro que discute metodologias ativas e protagonismo e autonomia dos estudantes para a formação em saúde. Quanto aos artigos científicos, a leitura foi direcionada a 10 produções, encontradas no Scielo e Periódicos CAPES qualificados.

Freire (1999) orienta os educadores a ensinar com rigorosidade metódica, aproximando os aprendizes dos objetos cognoscíveis com criatividade, investigação, curiosidade, humildade e persistência, ética e estética, gerando uma prática que leva à autonomia. Além disso, ressalta que o respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária devem ser discutidos e relacionados com os conteúdos formais.

Ainda nessa obra chama a atenção o interesse do autor pela prática da curiosidade, como uma inquietação do saber e como uma base da postura dialógica. De acordo com Freire (1999), sem curiosidade o estudante não constrói conhecimento, não busca a conclusão do ser e não se torna autônomo. A autonomia, presente na base conceitual das metodologias ativas, faz parte da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde, uma vez que preconizam uma formação que incorpore os processos de aprender a aprender e que busque atender às demandas sociais, priorizando uma formação de profissionais autônomos.

Nesse sentido, o entusiasmo e o contentamento devem estar presentes entre os acadêmicos. No caso da formação em saúde, é observado um maior proveito com o emprego de casos clínicos, possibilitando uma melhor visão da realidade, proporcionando a fixação de conteúdos e oportunizando o pensamento crítico e reflexivo. E esse desenvolvimento se dá mediante o emprego de metodologias ativas.

A educação tem passado por constantes mudanças, estabelecendo um novo processo no contato entre educador e discente. Frente a essa perspectiva da sociedade atual, o educador deve simplificar o saber e a ciência e o discente atuar na construção deste (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

O estudante é o personagem principal do sistema, ao mesmo tempo em que o professor ira trabalhar empreendendo seus conhecimentos e orientações, faz com que o acadêmico busque, analise, explore e decida por si só, frente a situações problema,



alcançando a aprendizagem pré-estabelecida. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem estabelecem ferramentas metodológicas focadas no aluno (ARAUJO, 2015).

Quando se tratando de metodologias ativas, Santos et al., (2017) retratam a função dessas metodologias na estimulação do aprender e comentam também sobre trabalhos já realizados, onde expuseram avanços referentes ao aprendizado, incentivo e fomento, na formação de profissionais capacitados da saúde, quando colocados frente aos processos tradicionais.

Berbel (2011) relata que a metodologia ativa possui discrepante potencial e é visível e notória a colaboração, eficiência e perseverança nos estudos. Articulada a ideia de curiosidade, a autora afirma que o uso de metodologias ativas desperta a curiosidade, uma vez que os estudantes teorizam e trazem elementos novos, partindo da sua observação de um fato ou problema, não necessariamente considerados pela perspectiva do professor. Diante disso, segundo a autora, as contribuições trazidas pelos estudantes trazem sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento.

De acordo com Roman et al. (2017), dentro do ensino em saúde existem diversos pontos satisfatórios, dando realce aos estudantes e professores, sendo estes contribuintes em dar explicações relevantes de conhecimento e aprendizado. Os autores realizaram uma revisão narrativa e evidenciaram que por meio das metodologias ativas de ensino e de aprendizagem pode haver uma articulação entre a universidade e a sociedade ao seu entorno, uma vez que o emprego dessas estratégias possibilitam uma leitura e intervenção sobre a realidade.

Ao desenvolver ações integradas às UBS, por exemplo, todos os atores são importantes no processo de construção coletiva dos conhecimentos, e com isso se promove a liberdade no processo de pensar. Além disso, estimula o trabalho em equipe.

No aprender entre adultos, as respostas das problematizações se edificam por meio da ciência e da vivência coletivas. Paulo Freire (1999) sugere ainda que a superação de adversidades seja promovida e incentivada através da aprendizagem.

É necessitada uma formação desenvolvida com metodologias diferenciadas, deixando de lado o método comum, afirma Fini (2018). A autora alerta que "as



instituições de Ensino Superior hoje, no Brasil, precisam corajosamente considerar o perfil de entrada de seus alunos e assumir a tarefa de repor aprendizagens essenciais que não foram construídas na educação básica” (FINI, 2018, p. 179).

Diante dessas considerações, o estudo foi relevante e certamente auxiliará o pesquisador no desafio de maior imersão sobre o tema.

CONCLUSÃO

Mediante as análises realizadas a partir das obras e artigos pesquisados, as metodologias ativas inseridas no curso de Farmácia em que o pesquisador realiza seus estudos, possuem uma vasta oportunidade de formar profissionais qualificados, fazendo com que busquem e explorem os problemas, tendo capacidade de encarar, responder e tomar decisões frente a eles.

De acordo com a bibliografia estudada, o desenvolvimento de metodologias ativas na formação em saúde permite que os acadêmicos sejam mais dinâmicos e tenham um perfil profissiográfico mais coerente com o mundo do trabalho, por meio do protagonismo e autonomia vivenciados em sua trajetória formativa.

Por meio das metodologias ativas, há o estímulo de diferentes competências e habilidades, que são atingidas e aperfeiçoadas gradativamente. Quando há o incentivo através de uma problematização e/ou resolução de problemas, o índice de aprendizagem evolui em termos da apropriação direta das habilidades e conhecimentos inerentes ao percurso de formação em saúde.

Toda a leitura realizada aponta na direção de avançar no conhecimento sobre o tema e torna-lo mais profundo. Posteriormente, por meio de maior detalhamento teórico e metodológico, consideramos ser interessante a aplicação de instrumentos de coleta de dados para professores e acadêmicos que vivenciam a experiência de formação em metodologias ativas, para avaliarmos quantitativamente e qualitativamente a progressão dos mesmos.

O aprofundamento dessas práticas e a problematização das suas implicações nos estudantes, professores e gestão, desafio a ser vivenciado a *posteriori*, certamente nos proporcionará grande bagagem de experiência e conhecimento, pois carregam a realidade da sociedade na qual vivemos todos os dias.



REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). 37, 2015. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2019.

BERBEL, N. 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/10326/10999>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CALDARELLI, P. G. A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 175-178, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/26308>. Acesso em: 9 de setembro de 2019.

ELIAS, C. S. et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. SMAD: **Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012.

FARIAS, P. A. M; MARTIN, A. L. A. R; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, Mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

FINI, M. I. Inovações no ensino Superior metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 176– 183, jan-abr 2018. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/48840/inovacoes-no-ensino-superior--metodologias-inovadoras-de-aprendizagem-e-suas-relacoes-com-o-mundo-do-trabalho--desafios-para-a-transformacao-de-uma-cultura>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MITRE, S. M; SIQUEIRA-BATISTA, R; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M; MORAIS-PINTO, N. M; MEIRELLES, C. A. B; PINTO-PORTO, C; MOREIRA, T; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144,



dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, G.A. Uso de metodologias ativas em educação superior. In: CECY, C.; OLIVEIRA, G.A.; COSTA, E. **Metodologias ativas**: aplicações e vivências em educação farmacêutica. Brasília: Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico, 2010.

ROMAN, C; ELLWANGER, J; BECKER, G. C; SILVEIRA, A. D; MACHADO, C. L. B; MANFROI, W. C. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical And Biomedical Research**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/hcpa/article/view/73911/pdf>. Acesso em: 9 de setembro de 2019.

SANTOS, J. C. R; ROCHA, K. M; BARONEZA, A. M; FERNANDES, D. R; SOUZA, V. V; BARONEZA, J. E. Metodologias ativas e interdisciplinaridade na formação do nutricionista. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 38, n. 1, p. 117-128, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/28205>. Acesso em: 16 de setembro de 2019.



TDAH E EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

LUANA CARDOSO
ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ

Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/FACLEPP/UNOESTE, e-mail: luaanaakardoso@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral apresentar os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica intitulada Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Educação: competências docentes no processo de inclusão escolar. Tivemos como intuito analisar e refletir sobre a temática das competências na formação docente para o processo de inclusão escolar dos estudantes com TDAH. Teve como objetivo geral pensar sobre quais competências são necessárias na formação do professor na atualidade, principalmente em se tratando de TDAH. Metodologicamente, optamos por realizar um levantamento bibliográfico em livros e também em artigos científicos publicados na Base de dados do Portal Scielo no recorte temporal situado entre 2010 e 2018. Os resultados da pesquisa apontaram que o professor necessita possuir competências fundamentais, desde a formação inicial para atuar na escola contemporânea.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. Inclusão. Educação.

ADHD AND EDUCATION: TEACHING SKILLS IN THE SCHOOL INCLUSION PROCESS

ABSTRACT

This article aims to present the final results of the Scientific Initiation research entitled Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Education: teaching skills in the process of school inclusion. We aimed to analyze and reflect on the thematics of competences in teacher education for the process of school inclusion of students with ADHD. The general objective was to think about what skills are needed in the formation of the current teacher, especially in the case of ADHD. Methodologically, we chose to carry out a bibliographic survey in books and also scientific articles published in the Scielo Portal Database in the timeframe between 2010 and 2018. The results of the research showed that the teacher needs to have fundamental skills, from the initial training to work in the contemporary school.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Inclusion. Education.

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

O artigo aqui apresentado ao II Congresso Internacional de Educação da Unoeste apresenta os resultados finais da investigação científica intitulada **Transtorno**



do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Educação: competências docentes no processo de inclusão escolar. Este é um trabalho de revisão bibliográfica que teve como objetivo geral refletir sobre quais competências são necessárias na formação do docente que atuará no contexto do estudante com TDAH, contribuindo para o processo de inclusão escolar.

O interesse pela temática foi despertado a partir da experiência que tivemos juntado à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem por nós cursada no 2º termo de nossa graduação em História. Naquele momento, nos questionávamos sobre a necessidade de se aprofundar os conhecimentos que auxiliassem o docente a pensar em estratégias e ações no seu trabalho diário dentro da sala de aula com estudantes que apresentam o TDAH. Fomos guiados pelo seguinte questionamento: quais competências são necessárias para o trato com a criança com TDAH? Com esse objetivo geral partimos para um mais específico onde elencamos a necessidade de estudar as principais características do TDAH na educação escolar. A partir do exposto, iniciamos a investigação com o intuito de analisar quais competências o docente necessita desenvolver para promover o processo de ensino e de aprendizagem do estudante com TDAH, contribuindo para o processo de inclusão escolar.

METODOLOGIA

Com o intuito de analisar a temática das competências docentes no que se refere ao estudante com TDAH no debate educacional brasileiro, optamos por realizar um levantamento bibliográfico em livros e artigos científicos publicados na base de dados Scielo no recorte temporal situado entre 2015 e 2018, totalizando 11 artigos analisados. No levantamento bibliográfico, nos orientamos pelas seguintes palavras-chave: TDAH e educação escolar, competências docentes, dificuldades de aprendizagem e TDAH. O referido levantamento foi de fundamental importância para entendermos o tratamento que é dado à temática ora em apreço, pois ele permitiu: 1. Analisar quais competências o professor necessita desenvolver para contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem do escolar com o transtorno; 2. Refletir sobre as principais dificuldades encontradas pelo docente no trabalho pedagógico com crianças com TDAH, pensando em quais competências são fundamentais no processo



formativo docente e 3. Refletir sobre como tem sido abordada a questão da formação inicial e continuada de professores. Estamos cientes de que o universo por nós pesquisado está longe de fazer justiça a tudo o que se tem publicado sobre a temática, ou seja, ao estado do conhecimento sobre o assunto. Entretanto, os resultados aqui apresentados sugerem que o professor necessita desenvolver competências específicas para o trato com a criança com TDAH na escola.

DISCUSSÃO: TDAH E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS

Para se falar sobre o TDAH é preciso retomar ao contexto histórico desse. Quais seriam as primeiras descrições do TDAH? A primeira descrição sobre o TDAH apareceu no século XVIII. O médico Alexander Crichton (1763- 1856) é conhecido como o primeiro autor a escrever sobre tal déficit e suas características. Em 1798, o autor publicou suas observações em um livro sobre doenças mentais, especialmente em um capítulo intitulado "Atenção e suas doenças". Assim, ele o classificou como uma incapacidade de manter a atenção a qualquer custo, além de afirmar que essa "doença" já nascia com a pessoa. A partir do final da década de 1970 a ênfase diagnóstica até então centrada na hiperatividade concentrou-se no sintoma da desatenção. Assim, chegamos ao século XXI com algumas interpretações sobre a etiologia do TDAH. Rohde (2006), um dos estudiosos da temática no âmbito escolar descreveu o TDAH como um transtorno neurobiológico, de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua etiologia. Os estudiosos ainda debatem sobre os indicadores de tal déficit, podendo apresentar, por exemplo, prejuízos em algumas capacidades como organizar e completar tarefas, controlar comportamento e impulsos, gerando, como consequência, grande impacto no desenvolvimento escolar dos indivíduos acometidos. (ROHDE, 2006; MATTOS, 2005).

A prevalência do TDAH é estimada em torno de 3 a 30% nas crianças em idade escolar (MATTOS, 2005). De acordo com Mattos (2005), no DSM – V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) o TDAH pode ser subdividido em três categorias, resumidamente: 1. Tipo desatento: Esse grupo é caracterizado por aspectos conhecidos pela maioria das pessoas, tendo a desatenção um dos pontos mais lembrados. Mas não é somente isso: a percepção de passagem de tempo fica comprometida. Além disso, vale salientar que as características são muito



comuns, sendo que o indivíduo se distrai com qualquer estímulo externo (barulho, objetos, imagens).² – tipo hiperativo e impulsivo: Esse grupo, por sua vez, é marcado pelos sinais que caracterizam o jeito mais agitado de ser. Um indivíduo diagnosticado com TDAH hiperativo-impulsivo, geralmente pode perturbar-se com o ambiente o qual está inserido, como a sala de aula, por exemplo. 3-tipo combinado/misto: Por último, o TDAH misto. Ele se constitui como a junção dos dois tipos mencionados acima, sendo que a pessoa pode manifestar características que correspondam ao lado mais distraído e ao mais impulsivo.

No campo escolar, as principais observações de professores são: dificuldade para se concentrar nas aulas, na leitura de livros e na participação em atividades coletiva, não fazem tarefas, não permanecem sentados, não realizam atividades práticas, entre outras.

A partir do exposto, o nosso desafio foi realizar uma reflexão das possíveis ações a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão nesse contexto de sala de aula de forma a possibilitar uma aprendizagem significativa, tendo por referência as possibilidades e as necessidades dos estudantes.

Segundo Cunha (2012), o acompanhamento escolar da criança com TDAH envolve uma abordagem múltipla. O primeiro passo deve ser o educacional através do estudo e de conhecimentos específicos por parte do professor dos principais comportamentos de uma criança com TDAH.

Muitas vezes, é necessário um programa de aperfeiçoamento para os professores a fim de que reflitam sobre as principais características de uma criança com TDAH. É importante que eles elaborem as melhores estratégias e ações para o trabalho pedagógico na organização e no planejamento das atividades.

De acordo com Pereira (2017), as intervenções escolares devem ter como foco a aprendizagem significativa do escolar. Nesse sentido, os professores devem ser orientados a oferecer um ambiente de ensino com qualidade que desperte o interesse da criança no processo de ensino e de aprendizagem.

Estratégias de ensino baseadas em metodologias ativas que incorporem a atividade física com o processo de aprendizagem são fundamentais, anotou Reinhardt (2013).



Metodologicamente, Cunha (2012, p. 45) acrescentou que o “lúdico é uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem da criança com TDAH, pois minimiza os problemas de desatenção, inquietude, irritabilidade e comportamentos hiperativos”.

Segundo Pereira (2017), o lúdico e os jogos são caminhos para a aprendizagem de habilidades e regras. Como crianças com TDAH têm dificuldades em seguir regras, mesmo com algumas atividades lúdicas, estes podem demonstrar comportamento disperso. Mas, ainda assim, é necessário aprender a brincar com regras e a jogar. Para Barros (2002, p. 63):

Em situações em que o jogo exige um grau elevado de capacidade de atenção, concentração e paciência, o comportamento lúdico das crianças consideradas hiperativas certamente será comprometido, pois essas crianças possuem menos intensidade de jogo do que as crianças “normais”. Entretanto, o professor deve criar modos de trabalho para que a criança com TDAH se sinta confortável em interagir com outras crianças.

Silva (2003, p. 30) ressaltou que “o recurso, por si só, não promove o ensino. É fundamental a presença do professor para fornecer oportunidades de aprendizagem aos alunos”. E complementa, ao selecionar, construir ou adaptar um recurso, “o docente deve levar em consideração as características individuais dos estudantes para que o recurso possa garantir o acesso do aluno à atividade e melhorar o seu desempenho na realização das tarefas” (SILVA, 2003, p.31).

A partir do exposto, passamos a destacar nesta parte do artigo as principais competências que o docente necessita desenvolver para o trabalho pedagógico com a criança com TDAH.

RESULTADOS: COMPETÊNCIAS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TDAH

Praticar a autor reflexão, trabalhar em equipe, realizar projetos e práticas pedagógicas diferenciadas juntamente com uma sensibilidade em relação ao saber não é uma tarefa fácil, mas, certamente, é fundamental para o docente contemporâneo.



E aqui vem a nossa indagação: Quais competências o docente necessita desenvolver para promover o processo de ensino e de aprendizagem escolar da criança com TDAH?

Dentre os pensadores mais ressaltados no campo da educação hoje, Perrenoud é o que mais se destaca quando o assunto são competências docentes. O autor inicia uma de suas obras com a seguinte questão: "Afinal: vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências?" (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Essa indagação é fundamental, pois aponta para um dos dilemas que sempre esteve presente no processo educativo: como formar professores competentes para um contexto que se mostra inclusivo e diverso? Destacamos o conceito de competências, elemento central da presente investigação. O autor define competência como uma capacidade de agir "eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles", acrescentando que "a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (PERRENOUD, 2000, p. 15).

O conceito de competência aqui fundamentado em Perrenoud é fundamental para pensarmos o modo como o professor que trabalha com a criança com TDAH deve se envolver com novas competências para ensinar.

É importante destacar que Perrenoud tem sido um dos autores que mais vem utilizando na educação o conceito de competências, especialmente na formação de professores. No Brasil, em três anos, considerando o período que vai de 1999 até o primeiro semestre de 2002, Perrenoud teve dez de seus livros traduzidos e editados pela Artmed (DIAS, 2002, p. 43).

A proposta de competências na escola não é nova. Entretanto, seu uso no campo educacional é mais destacado do que nunca na atualidade, principalmente um contexto que exige um indivíduo empreendedor, que saiba aprender a aprender constantemente.

Aqui vêm os nossos questionamentos: desenvolver competências é função da escola? Esse apontamento é sustentado nas elaborações teóricas de Perrenoud (2000) onde o autor questiona em sua obra o papel da escola frente à questão da competência.



Na citada obra, o autor reflete sobre 10 grandes famílias de competências que o docente necessita desenvolver na contemporaneidade. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Perrenoud (2000, p.26) pontuou que conhecer os conteúdos a serem ensinados "é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem".

Sendo assim, é de competência do professor conseguir fazer o aluno relacionar o conteúdo explicado a um objetivo. Essa é uma competência que se aplica perfeitamente quando falamos sobre o TDAH, uma vez que a criança possui a dificuldade de relacionar o conteúdo estudado ao seu contexto. Portanto, de acordo com Perrenoud (2000), o professor deve fazer esse link. Ele não é apenas o "portador" do conhecimento, mas sim o facilitador para contribuir e facilitar a relação entre o aluno e o saber. Para Perrenoud (2000, p. 26): "[...] Nem o aprendiz não é uma tabula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, 'muitas coisas'".

Muitos professores têm dificuldades de compreender como opera cognitivamente uma criança com TDAH. Logo, ele necessita desenvolver competências sócio-emocionais para lidar com esse aspecto, pois o objetivo é fazer com que o aluno participe e interaja na aula, e não o oposto.

Essas considerações nos levam a algo muito importante: o professor deve trabalhara partir dos erros e equívocos dos alunos. Quando falamos em crianças com TDAH, essas tendem a ter dificuldades de interação, comunicação e de expressão.



Trabalhar em cima dessas dificuldades pode ser uma forma de superação e uma apreciação ao desafio do saber.

Sendo assim, um fator importante para essa pauta é estimular o aluno a perguntar, a conhecer. Essa é uma competência fundamental do docente. A partir desse contexto, o docente consegue construir e planejar uma sequência didática para melhor compreensão do aluno destacou Perrenoud (2000, p. 40).

Usar a problemática na sala de aula oferece uma experiência de reflexão juntamente ao um objetivo e obstáculo. Começar a aula com uma situação problema de tal assunto se eleva o nível da didática, esta certamente é uma competência que a o mundo contemporâneo no século XXI pede. É necessário saber interagir e quando usar esse recurso de suma importância. Para tanto temos uma pergunta como administra a progressão das aprendizagens, praticando uma pedagogia de situação- problema.

De acordo com o exposto acima, é preciso considerar aquilo que pode auxiliar o aluno a aprender melhor. Ainda tratando de competências docentes, Perrenoud abriu um capítulo discutindo sobre as dificuldades de crianças com algum tipo de transtorno/dificuldade de aprendizagem.

No entanto, o ideal seria, em uma organização de equipe, encontrar os recursos para atender a esses alunos, se fosse o caso com ajuda externa, mas sem excluí-los. As medidas de integração de crianças deficientes ou psicóticas em classe comuns abriram um caminho, assim como as práticas de apoio psicopedagógico integradas à sala de aula, com o interventor e o titular de classe trabalhando juntos, um ou outro assumindo mais particularmente os alunos com grandes dificuldades (PERRENOUD, 2000, p. 60).

Em outras palavras, podemos afirmar que o autor está tratando do trabalho colaborativo. E essa perspectiva aplica-se a crianças com TDAH, ou seja, o trabalho colaborativo tem de fato sua importância para o crescimento tanto do profissional quanto dos alunos, nesse tema usaremos como referencia o autor Dessen (2018). Trata-se de uma metodologia ativa onde o docente possui a colaboração de outras áreas do conhecimento ou até mesmo de um segundo docente.

Dessen (2018, p. 1), tratando da aprendizagem colaborativa enquanto uma possível competência a ser desenvolvida pelo docente esclareceu que:



O processo que leva as equipes a aprenderem é caracterizado pela presença de padrões de interação entre os membros da equipe, os quais favorecem a aquisição de conhecimentos partilhados. Esses padrões de interação são denominados de comportamentos colaborativos de aprendizagem e ocorrem, por exemplo, quando há discussão de questões centrais entre os membros da equipe, quando um complementa informações trazidas por outro integrante ou quando se leva em consideração as ideias dos demais. Para que tais comportamentos ocorram, é relevante a existência de um ambiente que propicie tais interações.

Com isso, partimos para um ponto-chave que é desenvolver a cooperação entre os próprios alunos. O fato de que os alunos possam se ajudar e acima de tudo aprender é uma competência que o docente precisa trazer consigo mesmo para conseguir promover em sala de aula.

Diante do exposto, a competência lúdica é fundamental para o trabalho pedagógico com a criança com TDAH. Assim, é necessária a compreensão do docente dos domínios sociológico, didáticos e psicológicos para a aplicação devida do lúdico.

A maioria das pessoas interessa-se, em alguns momentos, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecem situações abertas, estimulantes, interessantes. Há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva. Não é necessário que o trabalho pareça uma via crucis; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer (PERRENOUD, 2000, p. 67).

Outra competência fundamental para o trato com a criança com TDAH é capacidade que o professor deve desenvolver de mediador da família no contexto escolar. Envolver os pais é um dos desafios mais importantes para a escola. Quando falamos do aluno com TDAH é essencial que os pais estejam sempre em um processo construtivo e participativo com a escola. É preciso um acordo global entre pais e professores para que ambos consigam juntos ensinar uma criança, já que nem sempre o trabalho de aprendizado é feito completamente em sala de aula. Talvez se tenha compreendido que "a competência não consiste em dominar toda a gama das formas de contatos- mesmo que isso seja útil-, mas em construir mais globalmente uma relação equilibrada com os pais baseada na estima recíproca que coloca na base da relação professores e alunos" (PERRENOUD, 2000, p. 123).

Outra competência no debate proposto é o domínio das Tecnologias da informação e comunicação (TIC's). A pergunta é: é possível utilizar as novas tecnologias no ensino? E como seria feito? Isso ajudaria um aluno com TDAH?



As novas tecnologias aumentaram nosso nível de comunicação e aprendizagem, o que antes era necessário uma biblioteca inteira, hoje possuímos o mesmo no nosso smartphone. Sobre esse fato:

Todo o aparato tecnológico que povoa o universo dessas gerações faz com que o professor repense a sua práxis educativa. A relação professor x aluno configurada em falar x ouvir não tem mais sentido para essas gerações. É necessário atualizar a metodologia utilizada, as relações, as práticas, enfim, é necessário pensar no processo ensino aprendizagem de maneira mais colaborativa e motivadora, onde o aluno é o centro desse processo. (DIAS, 2016, p. 01).

Sendo assim, aulas simples e tradicionais não são suficientes para chamar a atenção dos alunos que possuem uma gama de informação em seu bolso com apenas um clique. Pensando nos alunos com TDAH, o uso das novas tecnologias poderá facilitar ainda mais o aprendizado. "As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossa maneira de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar" (PERRENOUD, 2000, p. 123). As novas tecnologias no ensino são entendidas como uma proposta de metodologias ativas. Citando Perrenoud (2000 p 143):

Os professores que desenvolvem tais competências trabalham não só para o futuro, mas para o presente. Criam condições de um trabalho escolar fecundo no conjunto das disciplinas e dos ciclos de estudos. Não se trata apenas de inculcar um modelo para que os alunos "o levem pela vida afora", mas de colocá-los em prática "aqui e agora" para torná-lo confiável, simultaneamente, para que dele sejam extraídos benefícios imediatos.

E, por fim, mas não menos importante, a competência de o professor administrar sua própria formação contínua. Devemos destacar também que a proposta de competências na educação brasileira deu-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)nº 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes para a Educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi seguida de outros documentos que enfatizaram a ideia de competência na formação de professores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). As DCN's apresentam as áreas de conhecimento e as competências que devem ser constituídas no percurso formativo escolar. No que se refere aos PCN's,



há a indicação de competências transversais as quais os professores necessitam ficar atentos.

Com base na citação acima, conduziremos uma reflexão sobre a importância das competências docentes no processo de inclusão escolar do aluno com TDAH. De acordo com Demo (2018), há uma atuação tanto quanto típica e tradicional dentro da sala de aula. Porém, com a utilização de novas metodologias pautadas em competências docentes é possível modificar essa relação aluno x escola x professor para uma realidade onde o docente consiga aplicar as habilidades imprescindíveis em seu processo de ensino e inclusão.

Quando tratamos do aluno com TDAH devemos lembrar sempre da importância da inclusão. Como incluir esse aluno no meio social?

Tomando o debate tecido por Perrenoud (2000), consideramos que “organizar e dirigir situações de aprendizagem” é essencial para o professor, pois essas situações promovem a inclusão. Portanto, é necessário que o professor faça um planejamento e abra espaço para todos os alunos participarem das atividades propostas. Como bem ressaltou Perrenoud (2000, p. 43):

Como administrar a progressão das aprendizagens praticando uma pedagogia das situações-problemas? A resposta inicial é simples: otimizar a gestão de tempo que resta, propondo situações-problemas que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, tomem os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante.

A competência do docente em desenvolver a cooperação entre os alunos e enfatizar o ensino colaborativo é de grande sustentabilidade para um processo que auxilia a inclusão do aluno com TDAH. É preciso que o professor tenha criatividade e imaginação para desenvolver tais atividades. Por exemplo, uma sala onde são formados grupos e cada grupo segue composto por três ou quatro alunos. O professor, com o auxílio das novas tecnologias, usa o multimídia para que todos os alunos da sala consigam ver, e nele contém um QUIZ sobre algum assunto que eles acabaram de estudar. Este QUIZ é uma forma de expressar mais uma competência docente: avaliar e observar seus alunos, favorecer a inclusão, auxiliar no conhecimento e instigar o trabalho em grupo, conseqüentemente, percebe-se que a competência lúdica estará sendo trabalhada e desenvolvida.



Conclui-se então que as competências docentes são de grande importância para o processo de inclusão escolar do aluno com TDAH, pois elas facilitam o aprendizado. Afinal, essas são competências que os docentes precisam carregar consigo em seu processo de formação e continuidade, sabendo aplicá-las em sala de aula para um processo de inclusão eficiente. Com esses resultados, conseguimos alcançar os objetivos específicos propostos, evidenciando que a inclusão escolar deve se fazer presente nos processos formativos.

CONCLUSÃO

A discussão de Perrenoud (2000) sobre as competências docentes foi essencial para pensarmos a possibilidade de um trabalho colaborativo na escola. A discussão sobre a ludicidade foi uma proposta de pensar o processo de aprendizagem recheado de conhecimento e inclusão para um aluno com TDAH. Conclui-se que sim, o levantamento bibliográfico auxiliou e respondeu aos problemas da pesquisa. De certa forma, esperamos que este trabalho possa desenvolver alguma reflexão em cada docente que o ler, apontando a ele caminhos alternativos para o trato com a criança com TDAH.

Apontamos também a importância do trabalho colaborativo como uma das competências docentes no sentido de despertar a vontade e o desejo de aprender, sempre evoluindo e se modificando. E é claro, sempre que possível, usufruir o lúdico onde o professor pode extrair diversos benefícios em prol da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARROS, Juliana M. **Jogos infantis e hiperatividade**. São Paulo: Sprint, 2002.

CUNHA, Ana C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com hiperatividade e déficit de atenção segundo a perspectiva dos professores**. 2012. 105 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Lisboa, Portugal, 2012.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

DESSEN, Ivana - **Equipes que aprendem: o papel dos comportamentos colaborativos de aprendizagem**. Mestrado, Brasília- DF 2018 – Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32777/1/2018_IvanaCamposDessen.pdf



DIAS, M.M. **Metodologias Ativas:** Parte 1. Disponível em: <http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/educacao/metodologias-ativas-parte-1/>. Acesso em: 01 out. 2019.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua:** perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 4. ed., São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

PEREIRA, Rayanne. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH):** práticas pedagógicas que auxiliam em sala de aula. 2017. 130f. Monografia (especialização em educação inclusiva). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2017.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências e habilidades para ensinar.** Porto alegre: Artmed, 2000.

REINHARDT, Marcelo C. **O que é Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade–TDAH?** 2013. Disponível em: <http://www.acp.med.br/noticia/o-que-e-o-transtorno-de-deficit-de-atencao-hiperatividade---tdah-0d2e1c7b-6996-4803-a5af-94bb07fd5e1a>
Acesso em: 24 ago. 2017.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista brasileira de Psiquiatria**, v. 22, supl. II, p. 7-11, 2006.

SILVA, Ana B. **Mentes inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.



TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

LUCIANA MARIA BORGES¹
ROSEMARA PERPETUA LOPES²

¹Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Jataí, Goiás. E-mail: lucianamb1@gmail.com

²Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, Goiás. E-mail: rosemalarlopes@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho analisamos o uso de um *software* educacional em uma disciplina de Química, ministrada a duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Rio Verde, Goiás. O objetivo da ação foi facilitar a compreensão de conteúdos curriculares nos quais os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. Selecionamos o *software Kalzium*, por possibilitar a construção de cadeias carbônicas em 3D, propiciar uma visão mais ampla dessas estruturas, ser gratuito e utilizável em modo *off-line*. Além da seleção do *software*, o desenvolvimento da ação abrangeu as etapas de produção de um roteiro de atividades aos alunos, planejamento e execução da proposta, com posterior relato dos resultados e reflexão. Dos resultados, destacamos e discutimos a falta de infraestrutura tecnológica na escola.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. *Software* Educacional. Ensino de Química. Educação Básica. Ensino Médio.

TECHNOLOGIES AND PUBLIC BASIC EDUCATION: A POSSIBLE RELATIONSHIP?

ABSTRACT

In this paper we analyze the use of the *software Kalzium* in the discipline of Chemistry, ministered to two third year High School classes of a state public school in Rio Verde, Goiás. The objective of the action was to facilitate the understanding of curricular contents in which students had learning difficulties. We select the *software Kalzium*, because it enables the construction of 3D carbon chains, provides a broader view of these structures, is free and usable inmode *offline*. In addition to the selection of *software*, the development of the action covered the stages of producing a script of activities for students, planning and implementation of the proposal, with subsequent reporting of results and reflection. From the results, we highlight and discuss the lack of technological infrastructure in the school.

Keywords: Digital Technologies. Educational Software. Chemistry Teaching. Basic Education. High School.

INTRODUÇÃO

A popularização da Internet, na década de 1990, impulsionou a inserção de computadores e demais equipamentos tecnológicos na educação brasileira, com



destaque para os dispositivos móveis. Dados publicados pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel)¹ mostram que no Brasil existiam 228,2 milhões de celulares no final de agosto de 2019, perfazendo um total de 1,08 celulares por habitante.

Nesse cenário expandem-se os ambientes digitais de aprendizagem, “dos computadores, para aparelhos portáteis, como computadores portáteis e telefones celulares e por meio deles os alunos podem interagir com professores e colegas e realizar atividades educacionais em conjunto” (KENSKI, 2012a, p. 120).

Na educação as premissas de Belloni (2015) e de Valente (1999a, 2013) convergem quanto ao potencial das tecnologias. Ressalta Belloni (2015, p. 114) que “as tecnologias podem trazer grandes contribuições para a educação, cabe ao campo educacional integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito”. Sob a ótica de Valente (1999a, p. 98), a “possibilidade que o computador oferece como ferramenta para auxiliar o aprendiz a construir o conhecimento constitui uma verdadeira revolução no processo de aprendizagem e uma chance de transformar a escola”.

O computador e outras tecnologias digitais podem tornar-se aliados na aula, afirmam Baranauskas *et al.* (1999) e Bairral (2010). Porém, ao adotar uma tecnologia como ferramenta didática, é preciso saber o que se pretende com ela e ter planejamento para utilizá-la. Na educação formal tecnologias digitais podem facilitar a aprendizagem a partir da mediação do professor, contudo é preciso conhecer suas características e funcionalidades e dispor de critérios para avaliar o seu potencial para a aprendizagem escolar e a sua adequação aos objetivos do ensino. Estes aspectos devem ser considerados “quando escolhemos um *software* para ser usado em situações educacionais, como os tutoriais, a programação, o processador de texto, os *softwares* multimídia, simulações, modelagens e jogos” (VALENTE, 1999a, p. 89).

Tendo em vista esses pressupostos, neste trabalho, relatamos o uso de tecnologias digitais em uma escola pública goiana, discutindo o aspecto infraestrutura. O objetivo da ação foi facilitar a compreensão de conteúdos curriculares nos quais os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem.

¹ Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/institucional/component/content/article?id=2404>>. Acesso em: 08 out. 2019.



METODOLOGIA

A escola na qual realizamos a ação de integração de tecnologias digitais faz parte da rede pública estadual de Goiás e está localizada na cidade de Rio Verde. Foi selecionada pelo fato de os professores não utilizarem os computadores em suas aulas e pela infraestrutura precária para esse fim: sem Laboratório de Informática; os computadores disponíveis para os alunos estavam “amontoados” numa sala de aula, sem condições de uso. Ao desenvolver uma ação de uso pedagógico de tecnologias em uma escola com essas características, acreditamos que poderíamos contribuir, de alguma forma, para reverter ou minimizar esse quadro.

Optamos pela adoção do *Kalzium*, *software* livre, de uso *off-line*, que contém uma tabela periódica digital e um editor de moléculas 3D. Por seus atributos, o *Kalzium* pode ser identificado como um *software* de modelagem, em que o usuário “constrói um modelo de objeto que deseja estudar utilizando um editor, com o objetivo de explorar as consequências desse modelo e avaliar não apenas o modelo construído, mas o conhecimento sobre ele” (BARANAUSKAS *et al.*, 1999, p. 54). Contribuiu para a escolha desse *software* o fato de a escola selecionada não dispor de acesso à Internet.

Do *Kalzium* utilizamos a ferramenta Editor Molecular 3D, que possibilita ao usuário construir cadeias carbônicas em configurações diferentes, e, posteriormente, otimizar a visualização, para que as estruturas se apresentem em 3D, efeito impossível de se obter utilizando lousa e giz, denominadas “velhas tecnologias” por Kenski (2012a).

Para os alunos elaboramos um roteiro contendo o passo a passo de como ligar o computador, acessar o *software* e desenvolver atividades referentes à construção de cadeias carbônicas em 3D. Cada aluno recebeu um roteiro. A aplicação ocorreu em duas turmas de matutino do terceiro ano do Ensino Médio, identificadas como turma A e turma B, em ocasiões distintas, numa sala de aula improvisada, utilizada por nós como Laboratório de Informática, e teve a duração de cinquenta minutos. Na turma A, composta por 36 alunos, a atividade foi desenvolvida com dois alunos por computador; na turma B, constituída por 18 alunos, trabalhamos com um aluno por computador.



O conteúdo de Química Orgânica priorizado já havia sido abordado antes com os alunos em sala de aula, porém sem prática experimental. Como a maioria apresentava dúvidas sobre a disposição dos carbonos nas cadeias, as ligações entre eles, ou seja, a estrutura das cadeias carbônicas, adotamos um *software* que pudesse auxiliar na compreensão de Cadeias Carbônicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A situação de abandono em que se encontravam os computadores na unidade escolar em que estivemos contradiz as Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás 2015-2025, que prevê, no item 2.16, "Proporcionar nas escolas oportunidades de apropriação de novas tecnologias da informação e da comunicação, garantindo aos estudantes a circulação por diferentes mídias e a familiarização com a cultura digital dominante no mundo atual" (GOIÁS, 2015, p. 11).

Ao utilizar a expressão "situação de abandono", não estamos criticando a instituição ou seus responsáveis, apenas descrevendo a realidade observada, na tentativa de suscitar reflexão sobre o impacto de um cenário assim configurado sobre a formação do aluno, à luz da premissa de uma formação plena, verificada, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000, 2006).

Dispor de infraestrutura tecnológica é fundamental, mas "não basta às escolas a posse de computadores e *softwares* para as atividades de ensino. É preciso também que esses computadores sejam interligados e em condições de acessar a Internet", afirma Kenski (2012b, p. 70).

Partindo do pressuposto de que na educação a tecnologia não deve ser um fim em si mesma e de que, mesmo com tecnologia digital, continua sendo do professor o papel de mediar o processo de aprendizagem, além de infraestrutura, o uso das tecnologias digitais requer conhecimentos específicos, a exemplo do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), do qual tratam Cibotto e Oliveira (2017) e Sampaio e Coutinho (2015).

Conhecimentos como o TPACK demandam formação para o uso de tecnologias, ainda escassa nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior brasileiras (GATTI; BARRETTO, 2009; LOPES, 2014). Ao tratar de formação docente, Gatti *et al.*



(2019, p. 51) asseveram que, nas duas últimas décadas, ocorreram ações políticas com o objetivo de “alcançar a atualização formativa dos docentes e inovações em práticas educacionais”. Entretanto, “entre propor políticas e realizá-las tivemos descompassos e reformulações excessivas que não conduziram aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas” (GATTI *et al.*, 2019, p. 51).

Durante as atividades com os alunos, notamos que eles realizaram rapidamente o que foi proposto no roteiro, alguns comentaram que era a primeira vez que estavam utilizando um *software* para aprender na escola, outros disseram que passaram a compreender melhor o conteúdo após participarem das atividades. Suas falas sugerem que a construção do conhecimento foi facilitada pela interação do aluno com o *software*, em uma situação em que o computador assumiu o papel de “máquina a ser ensinada” e o professor tornou-se facilitador da aprendizagem (VALENTE, 1999a).

Sobre o papel do computador, diferentemente de situações em que o *software* não permite ao usuário quaisquer modificações, os alunos das turmas A e B puderam criar objetos e visualizá-los, usando as ferramentas do *Kalzium*, amparados por um roteiro. O aluno utilizou computador e *software*, um aluno ou dois por máquina. Esse traço confere ao computador o papel de “máquina a ser ensinada”, ainda que durante a interação o *software* não tenha sido explorado em todo o seu potencial de modelagem, dado o contexto e os conhecimentos da professora e das turmas para esse fim.

A falta de conhecimentos específicos, como o TPACK, no caso da professora, a falta de vivência dos alunos em situações de aprendizagem com tecnologias digitais e a escassez de infraestrutura tecnológica contribuíram para o que Marinho e Lobato (2008) chama de “uso restrito” do potencial do *software* de modelagem. No que diz respeito à professora, o seu empenho em atuar como facilitadora da aprendizagem esbarrou na falta de conhecimentos que, ausentes, comprometem a atribuição de um lugar para a tecnologia na aula (PACHECO, 2019). Se as tecnologias digitais não fizeram parte da história do professor em sala de aula, inclusive enquanto aluno, como esperar que ele encontre um lugar para elas na aula, enquanto elemento que compõe o processo formativo e propõe mudança pedagógica (VALENTE, 2013)?



Sem pretender responder a essa questão, durante a situação de aprendizagem vivenciada pelos alunos, constatamos o apontado por Belloni (2015, p. 80), que as tecnologias proporcionam “ocasiões originais de aprendizagem, para além do impresso, trazendo desafios, provocando curiosidade, criando situações de aprendizagem totalmente novas de conviviabilidade”. Para as turmas A e B com as quais trabalhamos o elemento novo foi a tecnologia digital na aula com finalidade pedagógica, situação que, até aquele momento, segundo os alunos, ainda não haviam vivenciado. Conforme disseram, pela primeira vez, tiveram uma aula com tecnologias digitais (computador e *software* educacional).

Se isto se confirma, ainda que limitada, essa experiência foi inusitada para aqueles que participaram dela. À luz de Valente (1999b) e Moraes (2003), cabe questionar o fato de que, decorridas mais de duas décadas do início da implantação da Informática na educação pública brasileira, professor e alunos de uma escola pública de Goiás vivenciem pela primeira vez uma aula com tecnologias. Nesse escopo não é de admirar que não saibam bem o que fazer com uma tecnologia digital, quando ela é integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Na turma A, os alunos resolveram as atividades em dupla, porque o número de estudantes era duas vezes maior que a quantidade de computadores. Com dois alunos por máquina, essa turma mostrou-se mais agitada, fator que dificultou a execução da proposta. Na turma B foi possível realizar as atividades individualmente, um aluno por computador, pois estavam em menor número, o que pode ter contribuído para apresentarem maior interesse pela atividade.

Dificuldade com infraestrutura precária para a implementação de prática pedagógica com tecnologia digital em escola pública foi vivenciada também por Bard, Matuzawa e Mülbert (2017). Ao realizarem uma intervenção com alunos de uma escola pública de Educação Básica de Criciúma (SC), na qual a maioria dos computadores estava inoperante e sem manutenção, os autores constataram que “atividades diretas do estudante no computador são difíceis de implementar” (BARD; MATUZAWA; MÜLBERT, 2017, p. 6) e que a escola onde houve a intervenção “não tem condições de implementar a tecnologia educacional de forma adequada, pois a estrutura é insuficiente” (BARD; MATUZAWA; MÜLBERT, 2017, p. 8).



Relatam ainda os autores que a alternativa encontrada para a falta de equipamentos foi o uso do celular, dispositivo que propiciou a “flexibilidade quanto ao local de desenvolvimento da atividade e permitiu contornar as significativas limitações quanto à infraestrutura tecnológica da escola” (BARD; MATUZAWA; MÜLBERT, 2017, p. 9). A experiência foi tão bem-sucedida que a Direção da unidade escolar passou a considerar o uso de celulares pelos alunos como “alternativa interessante para contornar as dificuldades quanto à estrutura do laboratório de informática” (BARD; MATUZAWA; MÜLBERT, 2017, p. 8-9).

O relato de Bard, Matuzawa e Mülbert (2017) sugere refletir sobre uma questão que aqui somente iremos apontar: a adoção pelo professor de recursos materiais pessoais do aluno, não fornecidas pela instituição de ensino. Essa experiência interessa a este trabalho na medida em que confirma que a falta de infraestrutura tecnológica em uma unidade escolar pode atuar como um fator dificultador da realização de atividades pedagógicas.

De acordo com Lopes (2014, p. 412), para incorporar tecnologias à educação, “infraestrutura não é tudo, mas ela é fundamental”. Sob essa mesma perspectiva, Kenski (2012b) ressalta que, para as escolas utilizarem pedagogicamente as tecnologias digitais, é preciso que as condições de acesso sejam viabilizadas. Segundo a autora, “Para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda, *modems* e formas velozes de conexão” (KENSKI, 2012b, p. 71).

Sem infraestrutura favorável não é possível cogitar o uso ou discutir modos de utilização de tecnologias na escola. Confirmando essa premissa, Kenski (2012b, p. 72) enfatiza que “a democratização ao uso de novas tecnologias passa pela necessidade de que as escolas públicas tenham condições de oferecer com qualidade as atividades e possibilidades tecnológicas a seus alunos”.

Assim, numa época em que já não se trata mais de decidir usar ou não tecnologia em instituições de ensino, mas, sim, qual a melhor forma de utilizá-la, constatamos que numa escola pública goiana a questão ainda é usar ou não, dada a falta de condições materiais para esse fim. Retrocedendo um pouco, na escola pública



em que estivemos, a questão é anterior e diz respeito a ter o equipamento para uso. De acordo com Pacheco (2019), essa escola não é um caso isolado no Estado de Goiás.

Em Goiás a Lei nº. 16.993, de 10 de maio de 2010, proíbe o uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual. Desse modo, o celular, que poderia ter sido utilizado para a realização da atividade descrita nesse trabalho, não o foi, pois seu uso é proibido nas escolas estaduais. Por força da lei, os professores deixam de contar com essa tecnologia móvel, que em ambientes de ensino pode tornar-se uma ferramenta com potencial educacional, ressalvada a questão anteriormente mencionada de o celular ser do aluno.

De modo geral, apesar das limitações, os relatos dos alunos participantes contêm indícios de que a compreensão do conteúdo Cadeias Carbônicas foi facilitada pela aplicação do *software Kalzium*. Se isto se confirma, a experiência vivenciada vem ao encontro do que afirma Kenski (2012a, p. 45): "quando bem utilizadas, as TIC levam os alunos ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado". A expressão "bem utilizadas", nesse caso, leva em conta a utilização de todo o potencial da tecnologia para a aprendizagem e abrange a articulação entre os meios e as finalidades da ação educativa.

Em consonância com esse pensamento, Bettega (2010, p. 31) ressalta que o uso de computadores nas escolas por alunos e professores "pode tornar as aulas melhores e mais criativas, assim como dar aos alunos o direito de se apropriar dessa tecnologia que está presente na sociedade, mas à qual nem todos têm acesso." Nesse ponto, cabe a ressalva de que a escola básica da rede pública de ensino brasileira não tem em seu interior atualmente apenas computadores de mesa, mas também *notebook*, *netbook* e celular, tecnologias móveis que sugerem repensar posicionamentos e práticas, em prol da efetiva aprendizagem do aluno nascido na Era Digital (VEEN; VRAKING, 2009; PALFREY, 2011).

CONCLUSÃO

Não se pode ignorar que as tecnologias digitais cada vez mais estão incluídas no dia a dia das pessoas e inseridas em meio aos jovens, "sendo essa a razão principal da necessidade de sua integração à educação" (BELLONI, 2015, p. 82).



Ressalta Valente (1999a, 2013) que o computador pode ser um recurso importante para facilitar a construção de conhecimento, entretanto, em várias escolas da rede pública os computadores apenas ocupam espaço, quando existem, e quando há um espaço próprio para eles, não sendo utilizados com finalidades educacionais (PACHECO, 2019).

Para que as tecnologias sejam integradas ao cotidiano escolar, é fundamental que a legislação vigente seja cumprida, a exemplo do PEE de Goiás, principalmente, no que diz respeito à infraestrutura. Não se trata, aqui, de apologia às tecnologias digitais ou de "determinismo tecnológico" (MANFRÉ, 2009), mas, sim, de respeitar o aluno para o qual a escola existe e seu direito de acesso aos bens culturais historicamente produzidos pelo homem. O aluno não pode ser privado do direito de exercer a cidadania (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2003) numa sociedade em que a realidade também é digital.

No entanto, não há como pretender o uso de tecnologias numa instituição que não dispõe das mesmas ou na qual elas se encontram "sucateadas" (PACHECO, 2019) e não há espaço físico próprio para esse fim. Este quadro se agrava em face da proibição da tecnologia móvel, no caso, o celular, na rede pública de ensino goiana, pela Lei nº. 16.993/2010. Em face da falta de infraestrutura, professores e alunos das escolas estaduais de Goiás não podem fazer uso do celular na aula, nem para fins pedagógicos.

Não pretendemos aqui discutir o uso pedagógico de uma tecnologia que é do aluno dentro de uma instituição de ensino pública, tampouco a pertinência do uso pedagógico da tecnologia móvel nas instituições de ensino brasileiras de Educação Básica, mas sim ressaltar o fato de que, diante da falta de infraestrutura, a adoção do celular não existe como alternativa ao professor, porque seu uso é proibido na rede escolar de Goiás.

Retomando o título deste trabalho e a questão que o compõe, o exposto sugere que a relação entre a escola pública de Educação Básica e as novas tecnologias está condicionada aos determinantes que atuam sobre essa relação, dos quais destacamos as políticas públicas. Sem pretender incorrer em otimismo exacerbado, vislumbramos um futuro em que crianças e jovens em idade escolar não sejam expropriados dos elementos culturais que compõem a sua vida fora da escola. Concluindo, fundamentadas no conceito de utopia de Mannheim (1976), concluímos que a referida



relação é possível, porém depende de condições materiais objetivas para existir e se tornar realidade.

REFERÊNCIAS

BAIRRAL, M. A. (Org.). **Tecnologias Informáticas, salas de aula e aprendizagens matemáticas**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

BARANAUSKAS, M. C. C. et al. Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999. p. 49-88.

BARD, R. D.; MATUZAWA, F. L.; MÜLBERT, A. L. Uso de tecnologia educacional em uma escola pública municipal: uma experiência de avaliação formativa usando o formulário Google. **Tecnologias na Educação**, ano 9, v. 21, p. 1-12, out. 2017.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BETTEGA, M. H. S. **A educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica, **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOIÁS. Lei nº. 16.993, de 10 de maio de 2010. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Goiânia, GO, Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2010.



GOIÁS. **Metas e Estratégias PEE 2015-2025**. Goiânia, GO, 22 jul. 2015. Disponível em: <<http://site.seduco.go.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/METAS-E-ESTRAT%C3%89GIAS-PEE-2015-2025.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012a.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012b.

LOPES, R. P. **Concepções e práticas declaradas de ensino e aprendizagem com TDIC em cursos de Licenciatura em Matemática**. 2014. 691 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

MANFRÉ, A. H. **As novas tecnologias e os limites da formação: uma abordagem a partir da teoria crítica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MARINHO, S. P.; LOBATO. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s.n.], 2008. p. 1-9.

MORAES, R. A. A primeira década de Informática Educativa na escola pública no Brasil: a história dos projetos Educom, Eureka e Gênese. In: SANTOS, G. L. (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 99-140.

PACHECO, M. L. S. **O não-lugar da tecnologia na aula: investigação sobre a integração das TIC às unidades escolares da CRE/Jataí**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAMPAIO, P. A. S. R ; COUTINHO, C. P. O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 635-661, jul./set. 2015.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999a. p. 89-110.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M. E. B; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 35-46.



VALENTE, J. A. Informática na Educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999b. p. 1-28.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.



TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO INFANTIL: REFLEXÕES DIALÉTICAS SOBRE O ENSINO NA CRECHE

RITA DE CASSIA VARELA RIBEIRO SANTANA¹
IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO¹

¹Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente SP. e-mail: ritadecassiavarela@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto tem origem em uma pesquisa de mestrado em andamento, voltada à compreensão das características do processo de periodização do desenvolvimento da criança de 0 a 24 meses e suas implicações para a aprendizagem e desenvolvimento no interior da educação infantil e, especificamente no âmbito do ensino na creche. Nessa direção, o texto apresenta as particularidades do processo de periodização do desenvolvimento da criança de 0 a 24 meses, ilustrando as diferentes fases desse processo, a partir de fotos e filmes de uma criança, realizados desde o seu primeiro dia de vida, a partir do acervo cedido pela mãe do nosso principal sujeito de pesquisa. Para ampliar a discussão e chegarmos até a escola de educação infantil, serão observadas in loco, crianças de 0 a 24 meses em creches, a fim de confirmarmos a teoria no seu movimento dialético presente no cotidiano das crianças e oferecermos contribuições para uma compreensão científica do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na creche e subsidiarmos os professores na organização de metodologias de ensino condizentes com a situação de desenvolvimento das crianças na creche.

Palavras-chave: Periodização do Desenvolvimento. Aprendizagem e Desenvolvimento. Histórico Cultural.

HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND THE PERIODIZATION OF CHILD'S PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT: DIALECTIC REFLECTIONS ABOUT NURSING EDUCATION

ABSTRACT

This text originates from an ongoing master's research which investigate the children periodization process of development from 0 to 24 months and its implications for the learning and development inside the infant schools, specially nursery schools. To get this aim the text presents the particularities of the periodization process of development, illustrating the different periods of this with films and photos of an child, since the first day of his life until now, from the mother's family album, which she lend us to have the data for the research process. To understand the children at school, we are planning to observe different children from 0 to 24 months in the schools and to check the periodization process theory in action at school and, at the same time, offering contributions for the teachers to organize an scientific learning methodologies inside the nursery schools.

Keywords: Periodization of Development. Learning and Development. Historical-Cultural.



INTRODUÇÃO

Este texto tem origem em uma pesquisa de mestrado voltada à compreensão das características do processo de periodização do desenvolvimento da criança de 0 a 24 meses e suas implicações para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos no interior da educação infantil e, especificamente no âmbito do ensino na creche.

Estudos acerca da infância vêm se destacando na atualidade e temos autores que abordam a criança a partir de um enfoque naturalizante e que compreendem o desenvolvimento infantil acontecendo inexoravelmente ao longo do tempo de vida; assim como temos visões que idealizam esse processo, como se o mesmo acontecesse de forma padronizada e inevitavelmente para todas as crianças pois é próprio da natureza humana desenvolver-se, tal como nos esclarece Viotto Filho (2011).

Compreendemos que tais teorias naturalizantes e subjetivistas assumem que a criança é dotada de capacidades naturais e que, portanto, são estimuladas, naturalmente, pelos estímulos do ambiente, as quais, diante da inexorável maturação que acontecerá por meio da interação no meio, se desenvolverão natural e espontaneamente pois contém em si uma essência humana (VIOTTO FILHO, 2011). Ao complementar essa compreensão, Anjos (2012) afirma que tais visões, por partirem da explicação que o desenvolvimento se dá a partir de uma suposta natureza humana, não consideram as influências do movimento histórico social no qual a criança está inserida desde o seu nascimento, fato essencial para a construção histórica do seu processo de desenvolvimento e humanização.

Para a construção da citada dissertação, temos investigado o processo de desenvolvimento psíquico de uma criança desde o seu nascimento até chegarmos aos 24 meses, pois tomamos esse recorte como primeiro momento de um processo de pesquisa que discute o desenvolvimento da criança na educação infantil (0 a 06 anos de idade). Para isso, partimos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que permite compreender o processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização da criança numa perspectiva dialética histórica e materialista, pois relacionado à apropriação das relações sociais e da cultura humana, sendo que nosso principal objetivo é compreendermos esse processo e as forças motrizes que impulsionam o



desenvolvimento psíquico da criança de 0 a 24 meses e a importância para o seu processo educativo na creche.

É importante esclarecer que Viotto Filho (2007), indica que a Teoria histórico-cultural, por assumir o referencial teórico do materialismo histórico dialético, possibilita a compreensão das leis mais gerais do desenvolvimento humano de forma geral e da criança em específico, com vistas a superar as concepções naturalizantes e positivistas acerca da criança, fato que justifica nossa escolha teórica e metodológica para realizarmos a citada pesquisa de mestrado.

Entendemos, portanto, que é possível contribuir para a construção de conhecimentos que tenham objetividade social, pois construídos a partir da realidade histórica e social das crianças, tal como buscamos realizar nesta pesquisa, vez que estamos investigando, a partir de um estudo de caso, o quanto as relações sociais, os objetos materiais e simbólicos, mediados pela intervenção dos adultos (família, escola, e outras instituições), contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança numa direção histórico-cultural.

Nesta direção, apontamos para o papel do adulto, como sujeito mais desenvolvido, como essencial no processo de desenvolvimento da criança, desde os pais no interior das famílias e, sobretudo, os professores na escola, pois esses sujeitos, mais apropriados da cultura material e simbólica, criarão as condições adequadas para que as crianças possam aprender e se desenvolver por meio das relações sociais e apropriação de objetos culturais, os quais, por elas mesmas, sem a mediação do adulto, jamais seriam conquistados e apropriados, fato que comprometeria o seu processo de humanização (LEONTIEV, 1978). Segundo o autor, "se as crianças se desenvolverem fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível é o dos animais. Não possuem nem linguagem nem pensamento" (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Ao desenvolvermos uma pesquisa cujo objeto de preocupação é o desenvolvimento psíquico da criança, estamos investigando a realidade da criança e, ao mesmo tempo, dirigindo nossa atenção para o trabalho do professor na escola de educação infantil, pois, embora a psicologia não tenha como objeto de estudo o processo pedagógico, a compreensão do processo de periodização do desenvolvimento psíquico da criança, ilumina e aponta caminhos para a construção de



metodologias de ensino, preocupação da pedagogia no interior da escola de educação infantil.

Segundo Silva (2018), alguns pesquisadores vêm apontando problemáticas no atendimento de crianças nas creches, sendo que em seus trabalhos indicam a presença de concepções que limitam as ações na escola à manutenção de rotinas de alimentação, higiene e cuidado da criança, sem valorizar, no entanto, a realização de um trabalho pedagógico voltado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A concepção assistencialista, indica, de certa forma, a desconsideração de que as crianças aprendem e se desenvolvem quando estabelecem uma relação ativa no meio social em que se encontram e a escola constitui-se como um dos principais espaços de desenvolvimento da criança na atualidade.

De acordo com Vigotski (1996) cada período vivido pela criança possui características que configuram o seu nível de formação e desenvolvimento psíquico, situação que pode ser percebida e investigada na observação da criança na sua relação com as pessoas, com os objetos culturais e linguagens à sua volta. Nesse sentido, a teoria da periodização do desenvolvimento de Elkonin (1998), engendra reflexões teóricas e metodológicas na direção da compreensão da situação de desenvolvimento da criança e oferece elementos essenciais para a compreensão do processo de desenvolvimento psíquico da criança de 0 a 24 meses, como temos percebido, assim como, possibilita pensarmos a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na creche através de uma visão científica desse processo, superando, assim, as proposições educativa construída de forma pragmática e por ensaio e erro na escola.

As proposições de Vigotski (1989) sobre o desenvolvimento psíquico, enfatizam que a criança deve ser reconhecida de maneira prospectiva, ou seja, num contínuo e contraditório processo de aprendizagens sociais que engendram seu desenvolvimento, sendo que essa concepção se torna fundamental para educação das crianças, desde o seu nascimento, como temos defendido no decorrer de nossa pesquisa.

Na perspectiva de Vigotski (1996) nada existe no plano intrapsíquico que não tenha passado pelo plano interpssíquico, ou seja, segundo o autor, todo processo de desenvolvimento humano inicia-se nas relações sociais e, simultaneamente, avança para as relações intrapessoais, momento em que as crianças, apropriadas de hábitos, gestos, linguagens, objetos, brinquedos, palavras e signos socialmente construídos, vai,



paulatinamente, construindo suas funções psicológicas superiores desde a sensação, atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimentos e emoção, engendrando o processo de formação da sua personalidade

Para Vigotski (1989, p. 87) "descobrimos que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-lo consciente e deliberadamente". Podemos dizer que neste processo, sendo a mediação do ensino de qualidade, a criança aprende e se apropria dos signos culturais desenvolvendo um psiquismo mais elaborado, apropriando-se dos significados da cultura e, nesse sentido, orientando de forma mais consciente a sua conduta, dentre outros processos psíquicos.

O trabalho de Pasqualini (2006) evidencia ser necessário analisar o conteúdo da atividade da criança e como esta atividade é constituída nas condições concretas da vida. Ressalta que o desenvolvimento infantil só pode ser adequadamente compreendido se analisado a luz da categoria atividade. A autora também afirma que as principais mudanças psicológicas se caracterizam no decorrer dos períodos de desenvolvimento da criança, surgindo, em cada período, novas possibilidades de atividade para a criança (PASQUALINI, 2006).

Facci (2004) também expõe que a relação da criança com o mundo e enfatiza o quanto as atividades sociais são essenciais, sendo que, em cada período, segundo a autora, formam-se necessidades específicas na expressão do psíquico. Enfatiza também que, o desenvolvimento da atividade favorece as mudanças importantes no psiquismo infantil, como também nos processos de construção de sua personalidade. A autora, baseando-se na teoria histórico-cultural, aponta que a periodização é um plano de desenvolvimento, portanto, é necessário o adulto criar necessidades para que as atividades produtivas aconteçam em cada período de desenvolvimento, expõe que os principais períodos são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

Evidenciamos para esta pesquisa as três primeiras atividades orientadoras do desenvolvimento da criança, as quais serão apresentadas baseadas nas reflexões de Elkonin (1998), são elas: comunicação emocional do bebê, a atividade objetal manipulatória e o jogo de papéis, ou seja, abordaremos desde o nascimento da



crianças até o final da primeira infância, período de abrangência de nossa investigação. Vale ressaltar que trataremos, especificamente, das duas primeiras atividades, embora o jogo de papéis como terceira atividade da periodização do desenvolvimento, comece a surgir já no final do segundo ano de vida da criança.

Facci (2004) pontua que a comunicação emocional direta dos bebês com adultos, constitui-se como base para formação de ações de sensório motoras de manipulação, neste período o bebê usa vários recursos para se comunicar com os adultos, entre eles como o choro que permite demonstrar suas sensações e o sorriso como forma de comunicação social. A autora também pontua, conforme escritos de Vygotski (1996), que já no primeiro ano de vida acontece a sociabilidade, que é específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento; esta é determinada por dois momentos: o primeiro é a total incapacidade de satisfação das necessidades biológica, sendo estas necessidades supridas pelo adulto, na qual é a via principal da atividade da criança.

Todo comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado, e o segundo diz respeito a que, embora o bebê necessite totalmente do adulto, ainda assim é necessários meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem, esta forma de organização de vida do bebê necessita manter uma intensa comunicação com o adulto, porém uma comunicação que não dispõe de palavras.

Ainda na primeira infância, afirma Facci (2004) a atividade principal começa a ser objetual instrumental, na qual, para que a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente, de ação com os objetos, torna-se necessário que os adultos mostrem tais ações às crianças, assim sendo, a colaboração do adulto para a criança passa a ser realizada por meio da comunicação e demonstração, fatores imprescindíveis para que a criança possa aprender e se desenvolver.

As ações em relação aos objetos suscitarão na criança o desejo de aprender, assim como discriminar, analisar e diferenciar, qualidades psíquicas importantes para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Pasqualini (2016) esclarece que a intervenção do adulto é fundamental, pois envolve a criança na atividade e ainda possibilita a ela explorar e manipular os objetos, por meio de relações cada vez mais complexas, sendo que é nesse movimento, de apropriação e objetivação (DUARTE,



1993) que as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização serão potencializadas.

Questão fundamental é compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva dialética, ou seja, em movimento, pois, ao longo do processo de vida, os seres humanos, desde o seu nascimento até a sua morte, entram em contato com outros seres humanos, objetos materiais e simbólicos, suas funções e utilidade, assim como e, principalmente, vivenciam processos de comunicação. Nesse movimento social e histórico, as linguagens e seus respectivos signos, tornam-se esses objetos culturais essenciais à construção do pensamento conceitual e, conseqüentemente, da consciência e da personalidade humana (VYGOTSKI, 1991).

Ao nos dirigirmos ao processo de desenvolvimento da criança, identificamos diferentes ações que intercalam-se com a manipulação de objetos, assim como e, principalmente, a inicial compreensão da linguagem, apropriação de significados das palavras, a imitação de falas e ações, dentre outras situação de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que esse processo, como apregoa a teoria histórico-cultural, atividades e relações sociais se entremeiam e engendram o processo de humanização das crianças.

METODOLOGIA

Esta pesquisa respalda-se nas reflexões do método materialista histórico dialético (MARX, 2008) que compreende o ser humano em contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento e considerando as atividades sociais e apropriações culturais por ele realizadas ao longo de sua vida.

Por meio de autores como Vigotski (1989), Leontiev (1978) e Luria (1987) dentre outros autores histórico-culturais, que tratam da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e sua implicação na efetivação das potencialidades da criança, enfatizamos as relações sociais, a linguagem de significados e os instrumentos sociais como essenciais e imprescindíveis no processo de construção das funções psicológicas superiores e buscamos investigar a realidade de uma criança desde o seu primeiro dia de vida até completar 24 meses, com objetivo de identificarmos aspectos da



periodização do seu desenvolvimento psíquico e implicações para a sua educação desde a família e na escola.

As análises de fotos e vídeos de uma criança, desde o seu nascimento, tem sido realizada, sendo que essa pesquisa foi autorizada conforme protocolo do Comitê de ética sob número CAAE 18713219.7.0000.5402. Temos observado as características do processo de periodização de desenvolvimento desta criança, sendo que as fotos e filmes foram disponibilizados pela mãe da criança, a qual nos procurou para realizarmos essa investigação junto ao seu filho, o qual hoje encontra-se com 18 meses de idade. Nossa intenção é realizar a investigação durante os 24 meses de vida da criança, sendo que os filmes e fotos tem sido organizado segundo a proposição teórica e analisados em processo, os quais encontram-se em fase de sistematização em relatório de pesquisa da nossa dissertação de mestrado.

Como a presente pesquisa se encontra em estágio inicial de levantamento de dados, foi possível verificar, até o momento, que o sujeito está vivenciando as relações sociais junto aos pais e parentes próximos e tem estabelecido relações com diferentes objetos culturais que tem acesso, desde objetos de uso pessoais, como também os brinquedos e utensílios domésticos utilizados para a sua alimentação e higiene pessoal.

Isso fica evidenciado através dos matérias que dispomos para a análise, sendo que o processo de apropriação das relações sociais realizado pelo sujeito, ao lado dos seus pais e parentes, como também junto ao seu pediatra e, recentemente, na creche que passou a frequentar, ao completar 18 meses de vida.

As análises até então realizadas demonstram o quanto a periodização do desenvolvimento proposta pela teoria histórico-cultural tem se mostrado muito coerentes com os conteúdos presentes nos filmes e relatos da mãe, sobretudo no que se refere a explicitar a comunicação emocional estabelecida pela criança desde o seu nascimento e a manipulação de objetos, algo muito peculiar que avança para uma relação social mais ampla e com os objetos, ao longo do primeiro ano de vida, pois a base da consciência do bebê no primeiro ano de vida é centralmente perceptiva e emocional como afirma Vigotski (1996).

As emoções estão presentes desde as primeiras relações sociais com a mãe e o vínculo afetivo torna-se notório com o passar do tempo, fato essencial para o



desenvolvimento psíquico da criança. Nota-se que a mãe é ciente do vínculo emocional do seu bebê com ela, sendo que este fato é refletido nas formas pelas quais a mãe valoriza e se relaciona com a criança, evidenciando o apego emocional do seu bebê, situações observadas nos momentos de relação social com seu filho, seja por meio da amamentação, conversando com ele, nos momentos do banho, troca de fraldas e outras situações cotidianas repletas de comunicação. Notamos que essa compreensão da mãe acerca dos cuidados e afetos, embora seja de natureza do senso comum, permite um processo de desenvolvimento afetivo-emocional com seu bebê que favorece a relação social entre eles e, certamente, engendra condições favoráveis às aprendizagens e desenvolvimento da criança, como é possível observar nos filmes e fotos já analisados até o momento.

Partindo da comunicação emocional direta com a mãe e adultos que à criança se dirigem, a mesma, à medida que estabelece relações sociais, se apropria dos objetos culturais, produz, paulatinamente e em saltos qualitativos, sua forma de ser e existir no mundo. Se inicialmente é a relação e a comunicação emocional com a mãe e pessoas à sua volta, a criança, ainda no primeiro ano, conquista o mundo dos objetos e com eles passa a estabelecer relações objetais, sempre orientadas e cuidadas pelos adultos, avançando de um psiquismo emocional e elementar para aos poucos tornar-se mais complexo.

Essas situações se evidenciam nas atividades sociais que a criança constrói com os adultos à sua volta, sendo que a mãe, como temos observado, é o sujeito principal desse processo afetivo-emocional, como também outras pessoas que tem contato e estabelecem relações sociais significativas com a crianças nessa fase de seu desenvolvimento. A disponibilização de objetos adequados e com características diversificadas, promove a execução de variadas operações psicomotoras pelo bebê. Estas ações que ocorrem entre o bebê e o adulto mãe e também com outros adultos, são importantes momentos que evidenciam diversos desenvolvimentos, entre eles, a aparição dos primeiros sons que vai modelando a linguagem ao uso social do objeto, estimulando a criança a se comunicar em diferentes contextos e situações.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS



Considerando os dados até então analisados e parciais da pesquisa, identificamos a importância das relações sociais que o bebê estabelece com a mãe e adultos à sua volta, pois é totalmente dependente desses sujeitos para viver, os quais, inserem a criança no mundo da cultura, da linguagem social, dos objetos materiais e das vivências e atividades sociais.

A compreensão acerca da dinâmica do processo de desenvolvimento infantil, direciona e contribui para a organização das atividades sociais a serem realizadas com as crianças, desde o interior de sua família, até o momento em que chegar na escola, sendo que nossa pesquisa pretende, como salientamos, subsidiar cientificamente, o processo de ensino de crianças de 0 a 24 meses de idade no interior da creche.

Entendemos o limite da contribuição acima citada e temos claro que o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano é dialético, não plenamente previsível, no entanto, acreditamos que pensar de forma histórico-cultural esse movimento, pode nos ajudar como pesquisadores, assim como ajudar tanto os pais, como também os professores de crianças, a pensarem possibilidades efetivamente desenvolventes para as crianças, sendo que a ciência, no caso a psicologia, apresenta-se como importante objetivação humana a ser apropriada na compreensão desse processo que dirige-se à humanização dos seres humanos, por meios das relações humanas e atividades sociais, sempre acompanhadas por objetos culturais, pois assim se efetiva o processo de desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas e conquistadas por meio da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar. **Revista Científica do Unisalesiano**, Lins-SP, v. 3, n. 6, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/universitaria/artigos/no6/artigo11.pdf>. Acesso em 29 set. 2019.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, abril, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 set. 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978



PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Araraquara/SP, 2006.

SILVA, J. R. O bebê como sujeito ativo na creche. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G.: **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João, 2018.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II.** Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem.** 2.ed. Brasileira: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, v. 4, 1996

VIOTTO FILHO, I. A. T. Concepções e práticas de professores de educação infantil sobre educação e desenvolvimento humano na escola. In: **Educação contemporânea, caminhos, obstáculos e travessias.** Arilda I. M. Ribeiro e outros (org.). São Paulo: Cultura acadêmica, 2011, p. 239-256.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para a Ação do Educador numa Escola em Transformação. **Revista de Educação Educare et Educare**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2007.



TIPOLOGIAS DE BULLYING E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA ÓTICA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

DANYELLE SHMITH DE LIMA¹
ROSANA APARECIDA TENORIO PEREIRA²
MARCOS VINICIUS FRANCISCO³

Protocolo CAAE: 67850917.1.0000.5515 - Fomento: CNPq

¹Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: danny_shmith@hotmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

³Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e dos cursos de Educação Física das respectivas instituições.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as tipologias de *bullying* mais apontadas por professoras do Ensino Fundamental I, bem como as consequências identificadas nos espaços escolares. Nesta investigação, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo, assumiu-se como procedimentos metodológicos a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas junto às professoras de quatro escolas, em um município de pequeno porte do estado de São Paulo. Os resultados apontaram, conforme o relato das professoras, que o *bullying* direto é o que se manifesta com mais frequência nas escolas. No que tange à percepção sobre suas consequências, em linhas gerais pontuaram que este tipo de violência gera dificuldades de relacionamentos interpessoais, entre outras consequências, que poderão impactar futuramente na vida dos/as estudantes.

Palavras-chave: *Bullying*. Ensino Fundamental I. Professoras. Tipologias. Consequências.

TYPES OF *BULLYING* AND THEIR CONSEQUENCES IN THE OPTICAL OF TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL I

ABSTRACT

This research aimed to analyze the types of *bullying* most pointed out by teachers of Elementary School I, as well as the consequences identified in school spaces. In this qualitative research, of the multiple case study, it was assumed as methodological procedures the application of questionnaires and semi-structured interviews with teachers from four schools in a small municipality of the São Paulo, Brazil. The results pointed, according to the teachers report, that direct *bullying* is the most frequent manifestation in schools. Regarding the perception of its consequences, in general, they pointed out that this type of violence generates difficulties in interpersonal relationships, among other consequences, which may impact on students' lives in the future.



Keywords: *Bullying*. Elementary School I. Teachers. Typologies. Consequences.

INTRODUÇÃO

Assume-se neste texto que, tanto a sociedade como a escola são espaços de comunicação, pois o ser humano é sujeito que se constrói em meio às relações dialéticas e históricas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Conforme Leontiev (1978), o homem é um ser de natureza social e sua construção humana é resultado da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.

Considerando-se, então, que a escola é tida comumente como espaço onde ocorre o início da socialização fora do ambiente familiar, nela são encontrados diversos tipos de pessoas, culturas, gêneros, etnias e condições socioeconômicas. Tais aspectos evidenciam divergências que nem sempre são aceitas (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2011; SILVA *et al.* 2017).

Diante do exposto, os casos de intolerância e perseguição repetitiva contra um ou mais indivíduos, fruto das relações sociais produzidas cotidianamente, esta pesquisa se voltou para as ocorrências em âmbito escolar, classificadas na literatura como *bullying* escolar ou intimidação sistemática. Pereira (2002) caracteriza o *bullying* como comportamentos agressivos e intimidadores, dentre os quais se destacam as diversas técnicas de amedrontamento, as quais resultam em atos violentos (físicos ou verbais), intencionais e repetitivos contra um indivíduo (vítima/alvo), decorrentes da ação de um agressor agindo sozinho ou em grupo.

Francisco e Libório (2015) salientam a necessidade de que nos estudos e investigações sobre o tema sejam ultrapassadas concepções biologicistas e individualistas, já que:

[...] além de empobrecer as discussões, não possibilita um olhar articulado com a sociedade em que se vive, com o conceito mais amplo de violência e, sequer, com as contradições instaladas socialmente. As análises sobre o *bullying* escolar não devem centrar-se apenas na dimensão dos envolvidos, em um plano individual, e responsabilizar os agressores e vítimas, como se estes fossem exclusivamente os responsáveis por provocar ou sofrer *bullying* (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 186).



Dentre os diferentes papéis que os alunos assumem nas situações de *bullying* destacam-se os seguintes: agressores, vítimas (típicas, provocadoras ou agressoras) e os espectadores. Contudo, não há consenso na literatura sobre essa classificação, até mesmo porque, Lopes Neto (2005) e Oliboni (2008) utilizam-se das nomenclaturas alvos (vítimas) e autores (agressores).

O *bullying* traz uma série de implicações e consequências para todos os envolvidos. Para Pingoello (2009) e Francisco e Libório (2015) as vítimas geralmente ficam amedrontadas, com baixa autoestima, medo e angústia. Muitas apresentam restrições a frequentar suas escolas, o que potencializa a evasão escolar e o baixo rendimento escolar em algumas situações (OLIBONI, 2008; SILVA *et al.* 2017). Em casos mais extremos há os casos de suicídios (FANTE, 2005).

No que tange à figura dos agressores, há maior probabilidade de se envolverem em comportamentos antissociais e violentos na vida adulta (OLIBONI, 2008; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009). Os mesmos também precisam de ajuda, suas ações são social e culturalmente construídas. Já os espectadores, por mais que não sejam afetados diretamente, podem se sentir inseguros e desenvolverem o medo na realização de suas atividades futuras (BANDEIRA, 2009).

Ventura, Vico e Ventura (2016) salientam a importância de o tema ser abordado desde a formação inicial de professores e se estender aos processos de formação continuada. Mesmo diante das diversas tragédias anunciadas cotidianamente, as políticas públicas, os currículos e os estudos científicos ainda são muito dispersos. Prosseguem os autores, é papel das instituições educativas, o reconhecimento, a prevenção e o combate ao *bullying* escolar.

Partindo das circunstâncias destacadas anteriormente, assumiram-se as seguintes problemáticas para esta pesquisa: Quais as tipologias de *bullying* mais observadas pelas professoras do Ensino Fundamental I durante sua práxis pedagógica? Quais as consequências mais identificadas para os envolvidos nas situações de *bullying* escolar? Como objetivo central a pesquisa analisou as tipologias de *bullying* mais apontadas por professoras do Ensino Fundamental I, bem como as consequências identificadas nos espaços escolares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Na busca por compreender as percepções das professoras do Ensino Fundamental I, diante do *bullying* escolar, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso múltiplo. Para Ludke e André (1986) e Guerra (2014), nos estudos de natureza qualitativa, o ambiente natural funciona como fonte direta de informações. Nessa lógica o pesquisador é tido como fundamental no processo de captação e análise dos dados. Complementam as autoras que os dados apurados são predominantemente descritivos, os materiais coletados são ricos em características de pessoas, situações e acontecimentos. Para tanto, são valorizadas suas impressões e percepções.

Dentre as diversas tipologias de pesquisa qualitativas, destaca-se o estudo de caso. Para Ludke e André (1986) o caso deve ser sempre bem traçado, pois há sempre um interesse específico a ser analisado. O interesse, recai naquilo que ele tem como único, mesmo que depois apresente certas semelhanças com outros casos.

Como destacado, nesta investigação, optou-se por abordar as percepções de professoras do ensino fundamental I sobre o *bullying* escolar, de escolas distintas, vinculadas à rede municipal, de um município que tem como característica um movimento contínuo de aproximação e formação por parte de seus professores em parcerias com as universidades públicas e privadas localizadas na região onde se encontra inserido, via projetos de pesquisa e extensão.

Tais aspectos alinham-se aos preceitos do estudo de caso múltiplo. Para Stake (2000), nessa modalidade procura-se captar a complexidade de um "sistema" na sua atividade, como por exemplo, nos casos onde vários indivíduos, simultaneamente, mesmo que em variadas realidades experienciam o mesmo processo.

Instituições e participantes

A pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas de um município de pequeno porte médio do interior de São Paulo (25 mil habitantes - IBGE, 2010), nas quais estão matriculadas crianças do Ensino fundamental I, ou seja, estudantes do 1º ao 5º ano. A escolha por essas escolas se deu na expectativa de abarcar uma unidade de cada região do município investigado. Essa diversidade de escolas abarcou sujeitos que atuam com populações em condições econômicas distintas.



Questionário e entrevistas semiestruturadas

Com a autorização da Dirigente Municipal de Educação, procedeu-se pelo contato com as direções de cada unidade escolar, a fim de obter consentimento para explicitar os objetivos do estudo. Foi estipulado que a coleta de dados ocorreria antes das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), momento de maior disponibilidade das entrevistadas. Em conversa com as 20 professoras, que demonstraram interesse e que preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foi entregue, inicialmente, um questionário com três questões abertas, o qual não será foco deste artigo, já que serão priorizados os elementos contidos nas entrevistas com oito professoras, participantes da segunda fase deste estudo, as quais souberam explicitar por meio do questionário que sabiam o que era o *bullying* escolar; que havia casos de *bullying* em sua sala; e que desenvolveram alguma intervenção/projeto, a fim de coibir tal manifestação de violência, bem como professoras que não se posicionaram. Foi garantida a participação de duas docentes por unidade escolar.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram por meio de um encontro em cada escola. As entrevistas foram gravadas. Em linhas gerais, as questões das entrevistas recortadas para este artigo foram: a) Quais as tipologias de *bullying* mais observadas em sua práxis pedagógica? b) Como esta violência afeta a vida das crianças?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao questionar as professoras a respeito das tipologias de *bullying* observadas com mais frequência no âmbito escolar, das oito entrevistas, todas, sem exceção apontaram para o *bullying* direto, como exemplificado abaixo:

Eu observo mais o bullying direto em relação a aparência, pois são coisas mais nítidas de serem observadas, são a primeira impressão que temos do outro e é algo que não podemos mudar muitas vezes, então afeta e muito (MARIA – nomes fictícios, ESCOLA 2, 2018).

As crianças apontam geralmente para o bullying direto em relação aos mais gordinhos e os que possuem mais dificuldade, seja comportamental ou pedagógica, isto é, pessoas mais tímidas e fechadas e aqueles que tem algum distúrbio de aprendizagem, como déficit de atenção (GABRIELA, ESCOLA 2, 2018).



Na maioria das vezes o verbal. Os exemplos são por conta de obesidade, cor de pele e tipo de cabelo (FERNANDA, ESCOLA 4, 2018).

Mais bullying direto a respeito de características físicas como obesidade e magreza. E também o indireto por meio de exclusão social dos grupos (GIOVANA, ESCOLA 4, 2018).

Tais apontamentos vão ao encontro das constatações feitas por Silva (2010), que também identificou o *bullying* direto com maior predominância no ensino fundamental I. As ações diretas são classificadas como "comportamentos agressivos que visam machucar ou ferir alguém" (SILVA, 2010, p. 26). Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2013) e Rech *et al.* (2013) apontam que tal manifestação de violência, nesta faixa etária, também prevaleceu em estudos internacionais.

Para além da identificação da tipologia, é necessária uma ação interventiva em parceria com a família, de modo que se propicie ajuda necessária tanto para as vítimas quanto para os/as agressores/as. Destarte, é necessário que os docentes tenham condições de identificar, prevenir e combater o *bullying* escolar, além do senso comum, de forma efetiva, ultrapassando uma visão pragmática sobre a problemática (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2015).

Após, ao serem questionadas sobre como as situações de *bullying* afetam vida dos envolvidos, as docentes apontaram:

Acredito que na vida tem grandes danos, principalmente para quem está sofrendo e não consegue falar. Fica guardando e chega uma hora que ou a criança explode ou ela vai ficar acanhada e isolada para o resto da vida (ESTER, ESCOLA 1, 2018).

As consequências normalmente permeiam a vida inteira da criança, até sua vida adulta. Na sala ela fica de canto, não conversa muito, tem problemas de socialização, já na vida adulta acaba acarretando problemas psicológicos, muitas vezes de aceitação do próprio eu, do corpo e coisas do tipo (MARIA, ESCOLA 2, 2018).

Os agressores são crianças que na maior parte rendem pouco nas atividades, perdem tempo demais envolvido nessas situações. A vítima sofre por não ter o apoio que gostaria no seu grupo. Assim ambos saem perdendo (GABRIELA, ESCOLA 2, 2018).

Sim. Os agressores são mal vistos perante todos e também acabam sendo excluídos, as vítimas são atingidas com mais teor pois muitos sofrem quietos e com medo. E os espectadores que não são em maiores números, podem se tornar um agressor futuramente (GIOVANA, ESCOLA 4, 2018).



Tais falas revelam aspectos já identificados pela literatura científica da área (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; ZAINÉ; REIS; PADOVANI, 2010; SILVA *et al.*, 2018), quais sejam, o isolamento das vítimas, as dificuldades de estabelecerem relações interpessoais profícuas, bem como a ausência de confiança no outro e em si mesmas, além dos danos psicológicos a longo prazo. Tais comportamentos, se não observados e tratados/problematizados coletivamente, podem favorecer o aparecimento de quadros depressivos e de fobia (FANTE, 2005; CHAVES; SOUZA, 2018). É importante registrar que os prejuízos não estão circunscritos apenas às vítimas, os agressores também merecem atenção e cuidados especiais (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009).

Diante destas constatações, a literatura corrobora que parcela expressiva dos/as professores/as não são preparados/as na sua formação inicial e continuada para intervir diante de situações de *bullying* escolar (TOGNETTA; VINHA; AVILÉS, 2014; VENTURA; VICO; VENTURA, 2016). Em consonância:

A definição exata do problema, a discussão de soluções, a formação dos elementos da comunidade educativa acerca do que é *bullying* e da distinção entre este tipo de violência e os demais ocorridos em meio educativos precisam ser realizadas para salvar vidas e apenas ações concentradas podem permitir que se atinja este objetivo (VENTURA; VICO; VENTURA, 2018, p. 1004).

Diante do exposto, a forma como os/as professores/as previnem e combatem a intimidação sistemática pode aniquilá-la, bem como naturalizá-la e agravar as consequências para a vida dos/as estudantes. Vale ressaltar que os professores necessitam do apoio da gestão para que estas intervenções ocorram, uma vez que, as discussões devem ser coletivas, não envolvendo apenas X ou Y, mas toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os dados aqui apresentados sejam recorte de uma pesquisa maior e apresentem dados de uma realidade específica, chamou atenção o quanto corroboram com os achados de outros estudos nacionais e internacionais. No que tange às tipologias de *bullying* escolar percebidas pelas professoras, todas destacaram que a mais presente no ensino fundamental I são as de ordem direta.



Com relação às consequências do fenômeno, apresentaram elementos também fortemente difundidos em meio científico, ou seja, o isolamento, as dificuldades de estabelecerem relações interpessoais profícuas, bem como a ausência de confiança no outro e em si mesmas, além dos danos psicológicos a longo prazo. Tais quadros, se não tratados e problematizados coletivamente, podem favorecer ao aparecimento de quadros depressivos futuramente.

Por fim, o enfrentamento ao tema deve ser de ordem coletiva, já que é um fenômeno produzido social e culturalmente. Daí a importância de uma gestão escolar democrática, capaz de aglutinar o coletivo diante de tal problemática.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, C. M. **Bullying**: auto-estima e diferenças de gênero. 2009. 69f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Mauricio Rodrigues de. *Bullying* e preconceito: a atualidade da barbárie. **Bras. Educ.**, Guamá, PA, v.23, p. 10 17, abr. 2018.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FRANCISCO, M. V.; LIBORIO, R. M. C. Reflexões sobre a superação de concepções individualizantes sobre o *bullying* escolar. In: RIBEIRO, A. I. M.; VIOTTO FILHO, I. A. T.; FURKOTTER, M.; LEITE, Y. U. F. (orgs.). **Educação contemporânea**: caminhos, obstáculos e travessias. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. p. 61-78.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Análise do *bullying* escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 20, n. 3, p. 184-195, set. 2015.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Grupo Alma Educação, Belo Horizonte, 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



LISBOA, C.; BRAGA, L. L.; EBERT, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 2, n.1, p. 59-71, jan./jun. 2009.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. 164-172, nov. 2005.

OLIBONI, S. P. **O bullying como violência velada**: a percepção e ação dos professores. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Imprensa Portuguesa, 2002.

PINGOELLO, Ivone. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RECH, R. R.; HALPERNB, R.; TEDESCOC, A.; SANTOS, D. F. Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of *bullying*. **J Pediatr.** v. 89, n. 2, p. 164-70, 2013.

SILVA, A. P. Percepção de docentes a respeito da prática de *bullying* na escola. **e-Revista Facitec**, Brasília, v.4, n.1, art. 6, jan./jul. 2010.

SILVA, M. A. I.; PEREIRA, B.; MENDONÇA, D.; NUNES, B.; OLIVEIRA, W. A. The involvement of girls and boys with *bullying*: an analysis of gender differences. **Int J Environ Res Public Health**. v. 10, Dec. 2013.

SILVA, J. L.; OLIVEIRA, W. A.; MELLO, F. C. M.; ANDRADE, L. S.; BAZON, M. R.; SILVA, M. A. I. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Ribeirão Preto SP, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, 2017.

SILVA, J. L.; MELLO, F. C. M.; OLIVEIRA, W. A.; PRADO, R. R.; SILVA, M. A. I.; MALTA, D. C. Vitimização por *Bullying* em estudantes brasileiros: resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 27, n.3, p. 1-10, ago. 2018.

STAKE, R. E. **Investigación con estudios de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi; AVILÉS, José Maria Martinez. *Bullying* e a negação da convivência ética: quando a violência é um valor. **Revista INFAD de Psicología - International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 315-322, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.802>. Acesso em: 11 jan. 2018.



VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R. *Bullying* e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, dez. 2016.

ZAINE, I.; REIS, M. J. D.; PADOVANI, R. C. Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 375-382, jul./set. 2010.



UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE GÊNERO E EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

JEFERSON MARCELO FONSECA SILVA¹
MARCOS VINICIUS FRANCISCO²

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Licenciatura em Educação Física, Presidente Prudente, São Paulo. E-mail: jefersonfonseca6@gmail.com

² Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e dos cursos de Educação Física das respectivas instituições.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo fazer um levantamento a respeito da exclusão de gênero nas aulas de Educação Física. A pesquisa é do tipo revisão sistemática de literatura e foi desenvolvida na base de dados *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. No processo de seleção dos artigos, foram identificados 25 artigos, sendo que destes 07 foram selecionados por se adequarem aos propósitos desta investigação. Adotaram-se os seguintes filtros: artigos publicados nos últimos 10 anos (2009-2019), publicados em Língua Portuguesa e artigos completos. Por meio da análise dos textos selecionados identificou-se que há diversos fatores que promovem a exclusão nas aulas de Educação Física, sendo que gênero é um dos que desempenham papel fundamental nisso.

Palavras-chave: Gênero. Exclusão. Educação Física. Escola.

A LITERATURE REVIEW ABOUT GENDER AND EXCLUSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT

This article aimed to make a survey about gender exclusion in Physical Education classes. The research is a systematic literature review and was developed in the Scientific Electronic Library Online (Scielo) database. In the article selection process, 25 articles were identified, of which 07 were selected because they fit the purposes of this investigation. The following filters were adopted: articles published in the last 10 years (2009-2019), published in Portuguese and full articles. Through the analysis of the selected texts, it was identified that there are several factors that promote exclusion in Physical Education classes, and gender is one of those that play a fundamental role in this.

Keywords: Gender. Exclusion. Physical Education. School.

INTRODUÇÃO

Por meio da vivência, contato e experiências adquiridas por meio do Estágio Supervisionado, vinculado ao curso de Educação Física, da Universidade do Oeste



Paulista (UNOESTE), surgiu o interesse em aprofundar nos estudos teóricos, ligados à temática da exclusão de gênero nas aulas de Educação Física escolar. Sendo assim, nesta pesquisa de revisão sistemática da literatura assume-se como objetivo geral analisar o que estudos da área revelam em termos de possibilidades de articulação da temática gênero em Educação Física escolar.

As problemáticas investigativas que direcionaram a revisão foram: Como ocorre à exclusão de gênero nas aulas de Educação Física? Quais as motivações para tal? Qual o papel do/a professor/a de Educação Física nesse processo? E como desenvolver aulas que superem toda e qualquer forma de exclusão por gênero?

A Educação Física tem como objeto de estudo as manifestações da cultura corporal de movimento, sendo a temática gênero uma dessas manifestações. O trabalho pedagógico numa perspectiva de gênero se faz necessário, sobretudo em uma sociedade pautada em estereótipos sexistas que favorece a perpetuação da exclusão e das diferentes formas de violência para com aqueles/as que fogem dos padrões de normatividade social e cultural (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011; UCHOGA; ALTMANN, 2016).

Os estudos a respeito de gênero são antigos, e sugerem a distinção entre masculino e feminino. As meninas desenvolvem sua "feminilidade" a partir de uma identificação com a mãe, e os meninos, a "masculinidade" é feito através do afastamento da mãe e das suas qualidades femininas Chodorow (1978 apud Giffin 1994). Já outras teorias, possuem maneiras diferentes de ver essa questão, como Guedes (1995, p. 9):

Outras teorias explicam o Gênero para sugerir que as informações a respeito das mulheres são necessariamente informações sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Esse uso insiste na idéia de que o mundo de mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Rejeita-se assim as esferas separadas, as justificativas biológicas. O Gênero seria uma forma de indicar construções sociais.

Assim sendo, gênero pode ser entendido como uma construção social sobre um corpo biológico. Para Altmann, Ayoub e Amaral (2011), algo frequente no senso comum é pensar que as diferenças físicas são decorrentes, exclusivamente, de



condições biológicas e até certo ponto inatas. Complementam as autoras, esse é um posicionamento simplista, já que as diferenças são construídas histórica e socialmente.

Nesse sentido, tal pesquisa se justificou diante da possibilidade de trazer mais visibilidade a este importante tema, que vem sofrendo perseguições por parte de grupos extremistas, seja os de ordem fundamentalista ou religiosa.

MÉTODO

O presente estudo é do tipo revisão sistemática de literatura. Nessa perspectiva, para Sampaio e Mancini (2007, p. 84):

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

A pesquisa foi desenvolvida na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). A escolha por essa base de dados se deu em função da mesma disponibilizar em acesso aberto artigos provenientes de diferentes países, além de ter grande relevância para a área de Educação Física.

No processo de busca dos artigos, adotaram-se os seguintes descritores: "gênero" AND "Educação Física", sendo que os mesmos foram cruzados com o operador booleano AND. Como critérios para a inclusão dos artigos adotaram-se os seguintes procedimentos:

- Artigos publicados nos últimos 10 anos (2009-2019);
- Publicados em Língua Portuguesa;
- Artigos completos.

Após essa busca foram identificados 25 artigos, sendo que destes 07 foram selecionados por se adequarem aos propósitos desta investigação. Os demais embora abordassem o tema de gênero, foram excluídos por não focarem no ambiente escolar. Na sequência é apresentada uma síntese dos textos selecionados:



Quadro 01 – Artigos selecionados na revisão sistemática de literatura

Título/ Autores	Revista	Ano de Publicação
A influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância/ OLIVEIRA, D. da S.; OLIVEIRA, I. S. de; CARTTUZZO, M. T.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2013
As (dês)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar/ WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2013
Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula/ UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2016
Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?/ ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S.C.F.	Estudos Feministas	2011
Intenção de mudança de comportamento em adolescentes para a prática de atividades físicas de lazer/ MACIEL M. G.; VEIGA, R. T.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2012
Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão/ BRITO, L. T. de; SANTOS, M. P. dos	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2013
Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes/ SANTIAGO, L. V.; OLIVEIRA, N. B. de; BULHÕES, A. M. C.; SIMÕES, A. C.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2012

Fonte: Pesquisa bibliográfica realizada pelo autor (2019).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente, aponta-se que os artigos selecionados estão circunscritos, majoritariamente, num único periódico (Revista Brasileira de Educação Física e Esporte). Esse dado por si só, leva a hipótese da dificuldade que os pesquisadores da



área encontram para dar visibilidade aos estudos sobre gênero, em correlação com a Educação Física escolar.

Prosseguindo com as análises conceituais, há diversas maneiras de perpetuação da exclusão em Educação Física, seja diante dos fatores sociais, étnicos, econômicos, os quais podem estar diretamente relacionados com o tema gênero. Vale ressaltar que parcela expressiva dos adolescecentes não possui atividades de lazer, sendo que o fator sexo (gênero) é o mais relevante para definir o nível de atividade física de lazer (MACIEL; VEIGA, 2012).

Identificou-se que dentre os principais motivos que levam os/as estudantes às formas de exclusão nas aulas de Educação Física, pautando nos estudos de gênero, estão são segundo Brito e Santos (2013) o “desempenho físico e motor para a prática esportiva, em conjunto com uma competitividade exacerbada”. A perpetuação de alguns estereótipos como o lado estético vinculado ao sexo feminino também pode ser um dos motivos que leva a exclusão, visto que a representação sexual do corpo na adolescência é muito importante (SANTIAGO et al. 2012).

Para Brito e Santos (2013, p. 235) “a prática pedagógica do (a) professor (a) pode influenciar as interações entre os sujeitos, durante as atividades corporais”, tornando-o indispensável na solução da problemática levantada. O professor/a pode ser um gatilho para a exclusão e violência ou um meio para solução. Além de que para Oliveira et al. (2013, p. 653), “a atuação do professor especialista com pré-escolares foi decisiva para promover melhoras no desenvolvimento motor grosso das crianças”, isso dá a oportunidade delas continuarem a desenvolver-se de maneira correta.

No estudo de Oliveira et al. (2013, p. 647), “meninos obtiveram melhor desempenho no correr, salto horizontal, deslize lateral e escore total locomotor, e meninas no saltitar com um pé aos cinco anos de idade”. Essa análise aponta que os meninos apresentam melhores desempenhos comparados às meninas. Porém, para haver essa diferença, fica claro que os meninos tiveram maior diversidade de atividades. Essa maior diversidade pode ter ocorrido devido à exclusão de alguns/as alunos/as nas aulas de Educação Física. Wenez, Stigger e Meyqer (2013, p. 126), definem a escola como:



[...] uma instituição onde se disputam, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados através de processos em que as crianças se encontram inseridas participando de negociações culturais ou imposições tanto ou mais complexas e até tão cruéis quanto os processos de que participam os adultos.

Definitivamente, a escola não se constitui em um lugar harmonioso e homogêneo. Isso pode ser observado no recreio escolar, já que o gênero e sexualidade aparecem através da construção das brincadeiras dos grupos específicos. As brincadeiras são feitas a partir do gênero e sexo e ocupam locais deferentes. Há brincadeiras que são vistas como de “meninas” e outras que são vistas como de “meninos”. Um exemplo disso é a prática do futebol, ela é vista como uma obrigação para todos os meninos. Mesmo entre crianças pequenas podemos encontrar reflexos do pensamento homofóbico presente na sociedade atual, crianças não aceitam e classificam comportamentos que não se adequam aos padrões determinados pela cultura (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013).

Na aprendizagem de novos movimentos e conteúdos, meninos e meninas possuem maneiras diferentes de se arriscarem. Meninos costumam se arriscar mais que meninas, muito por causa de como será a aceitação a partir do grupo (UCHOGA; ALTMANN, 2016). Por fim, o entendimento a respeito da exclusão e gênero nas aulas de Educação Física não é consensual, de tal forma que para exemplificar, Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 491) apontam que: “As aulas mistas podem problematizar concepções estereotipadas de feminino e masculino, mostrando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também não sabem e gostam de jogar”.

CONCLUSÃO

Este estudo de revisão confirmou a escassez de discussões que promovem a articulação entre os estudos de gênero com o componente curricular de Educação Física. Acrescido a isso, aponta-se que a maioria dos textos estão publicados na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, ao explicitar possível dificuldade que os pesquisadores da área encontram para dar visibilidade aos estudos com o teor assumido nesta investigação.



Destaca-se o papel do professor durante a prática pedagógica, a fim de evitar práticas excludentes, sobretudo as associadas ao gênero, estas que compareceram com muita intensidade nos artigos selecionados. Além disso, depreende-se que este estudo de revisão sinaliza para a realização de pesquisas empíricas, capazes de abarcar as práticas excludentes nas aulas de Educação Física.

Por fim, deve-se ressaltar que os estudos de gênero culminam numa perspectiva humanizadora de educação, a qual rompe com todas as formas de naturalização de estereótipos e a busca de padrões corporais, modos de ser e agir. Há que se assumir os estudos de gênero em consonância com uma leitura dos determinantes sociais.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"? **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, Ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-246, Jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000200008>.

CHODOROW, N. **The reproduction of mothering**. Berkeley: University of California Press, 1978.

GIFFIN, Karen. Violência de gênero, sexualidade e saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. S146-S155, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1994000500010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1994000500010>.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 4-11, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002>.



MACIEL, Marcos Gonçalves; VEIGA, Ricardo Teixeira. Intenção de mudança de comportamento em adolescentes para a prática de atividades físicas de lazer. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo , v. 26, n. 4, p. 705-716, Dez. 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000400014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000400014>.

OLIVEIRA, Dayana da Silva; OLIVEIRA, Ilana Santos de; CATTUZZO, Maria Teresa. A influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo , v. 27, n. 4, p. 647-655, Dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos , v. 11, n. 1, p. 83-89, Fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>.

SANTIAGO, Leonéa Vitória et al . Representações sociais do corpo: um estudo sobre as construções simbólicas em adolescentes. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo , v. 26, n. 4, p. 627-643, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000400008>.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre , v. 38, n. 2, p. 163-170, Jun. 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000200163&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo , v. 27, n. 1, p. 117-128, Mar. 2013 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000100012>.



VIRTUDES E FORÇAS DE CARÁTER NOVAS TEMÁTICAS PARA INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO¹
CAMÉLIA SANTINA MURGO¹

¹Universidade do Oeste Paulista UNOESTE, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Presidente Prudente SP. E-mail: lurdineiejoao@hotmail.com

RESUMO

A psicologia positiva analisa as condições e processos que contribuem para o bem-estar das pessoas, dos grupos e das instituições. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta interventiva com vistas a promover a ampliação do repertório de forças de caráter em crianças de 07 a 11 anos. Para tanto foram utilizadas histórias, letras de música, dinâmicas e produções artísticas como desenhos e pinturas. Verificou-se que os participantes obtiveram excelente compreensão da importância das forças de caráter nas situações de seu cotidiano. Ressalta-se a adequação de projetos dessa natureza nas ações que o psicopedagogo pode realizar em contextos educativos e espera-se que esse primeiro ensaio contribua de maneira direta para o progresso de estudos relacionados a psicologia positiva.

Palavras-chave: Forças de Caráter. Psicologia Positiva. Intervenção. Contexto Educativo. Contribuição.

VIRTUES AND FORCES OF NEW FEATURES FOR PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTIONS

ABSTRACT

This article is an experience report conducted in a specialization course in institutional and clinical psychopedagogy. Positive psychology analyzes the conditions and processes that contribute to the well-being of people, groups and institutions. In this sense, this study aimed to apply an intervention proposal with a view to promoting the expansion of the repertoire of forces of character. The activities took place in the counter shift. For that, stories, lyrics, dynamics and artistic productions were used as drawings and paintings. It was found that the participants had excellent understanding of the importance of character strengths in their daily situations. The appropriateness of projects of this nature in the actions that the psychopedagogue can perform in educational contexts is emphasized and it is hoped that this first essay will contribute directly to the progress of studies related to positive psychology.

Keywords: Character Forces. Positive Psychology. Intervention. Educational Context. Contribution.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de um relato de experiência realizado num curso de especialização em psicopedagogia institucional e clínica. A escola na



contemporaneidade tem como finalidade a formação do educando para o exercício da cidadania, assim como prepará-lo e fornecer base e meios para continuação dos estudos e a contenção das desigualdades. Para tal faz se necessário a consideração dos princípios de equidade até as condições de acesso e permanência do educando na escola.

A Psicologia Positiva surgiu no século XX, tendo início em 1998, após o psicólogo Martin Seligman assumir a presidência da American Psychological Association (APA). Segundo ele, a ciência psicológica vinha negligenciando o estudo dos aspectos virtuosos da natureza humana, o que pode ser confirmado por uma simples pesquisa no banco de dados da PsycInf.

De acordo com Seligman (2011) o tema central da Psicologia Positiva é o bem-estar, tendo como pressuposto o florescimento, outro construto que é fonte de pesquisas do autor. Seligman (2011) argumenta que é possível investigar quando um indivíduo está florescendo ao longo de sua vida, podendo ser avaliado o quanto uma campanha de caridade está aumentando o florescimento de seus beneficiários e quanto os sistemas escolares estão ajudando as crianças a florescer.

Através dos estudos dos autores compreende-se a importância da Psicologia Positiva no contexto escolar no sentido de desenvolvimento emocional e visando metas a serem alcançadas em relação aluno-professor e professor-alunos. O bem-estar implica além do florescimento do indivíduo no desenvolvimento integral deste o qual pensar e refletir sobre a educação moral faz se necessário.

Diante do exposto a Psicologia Positiva fomentara a aquisição da moral e bem-estar através das virtudes analisadas e classificadas sistematicamente por Peterson e Seligman (2004), a qual denominaram Virtudes e Forças de Caráter. Os autores classificaram em 06 virtudes e 24 forças de caráter as quais emergem como relevantes ao longo da história e da cultura.

A Sabedoria é composta por cinco forças de caráter, nomeadamente: Criatividade; Curiosidade; Pensamento Crítico; Desejo de Aprender; Perspectiva. Neste sentido a criatividade objetiva o pensar em novas formas de fazer as coisas, a curiosidade o ser curioso, fazer questões e achar os assuntos fascinantes e o pensamento crítico o pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os lados. No desejo de aprender é o gostar de aprender coisas novas, tanto em aula quanto por si



próprio, já na perspectiva é o ter visão de mundo que faz sentido para os outros e para si mesmo.

A Coragem trabalha com a força emocional que envolve o exercício de completar metas face a oposição externa ou interna, é composta por quatro forças de caráter, nomeadamente: Bravura; Persistência; Integridade; Vitalidade. Na Bravura o ser corajoso, não recuar diante de uma ameaça, desafio, dificuldade ou dor. Defender o que é certo mesmo que haja oposição. Agir de acordo com suas convicções. Na força denominada Persistência: o trabalhar duro para terminar o que começa. Na Integridade: o ser honesto, não apenas por falar a verdade, mas por viver de forma genuína e autêntica. Ter os pés no chão e não ser pretensioso; ser realista. Na Vitalidade: Independentemente do que faça, fazer com empolgação e energia.

A virtude Humanidade é composta pelas forças de caráter: Amor; Bondade; Inteligência Social. No Amor intenciona: Valorizar relações próximas com outras pessoas, especialmente aquelas nas quais compartilhar e cuidar são recíprocos. Sentir-se próximo de quem se sente próximo a você. Na Bondade: Ser bom e generoso para os outros, e nunca estar ocupado para apoiar alguém. Na Inteligência Social aspira: o Estar consciente dos motivos e sentimentos das outras pessoas.

A virtude Justiça: é composta por três forças de caráter, nomeadamente: Cidadania; Equidade; Liderança. Na força Cidadania intenciona o sobressair-se como membro de um grupo. Ser leal e dedicado, fazer sua parte e trabalhar duro pelo sucesso do grupo. Já na Equidade tratar todas as pessoas imparcialmente. Não permitir que sentimentos pessoais tendenciem decisões sobre os outros. Oferecer uma nova chance a qualquer um. Na força Liderança almeja o sobressair-se em tarefas de liderança tais como encorajar um grupo a realizar coisas e preservar a harmonia entre o grupo fazendo com que todos se sintam incluídos.

A virtude Temperança é composta por quatro forças de caráter, nomeadamente: Perdão; Humildade; Prudência; Autocontrole. O Perdão é o perdoar aqueles que erraram com você. Dar aos outros uma segunda chance. Prezar pela misericórdia, e não pela vingança. Na força Humildade é o não procurar pelos holofotes, preferindo que realizações falem por elas mesmas. Não se considerar especial, ver que os outros reconhecem e valorizam sua modéstia. Para tanto a Prudência busca o ser cuidadoso e fazer escolhas consistentemente prudentes. Já no



Autocontrole é o regular conscientemente o que sente e o que faz. Ser disciplinado. Estar no controle de seus desejos e emoções, não vice-versa.

A virtude Transcendência é composta por cinco forças de caráter, nomeadamente: Apreciação da Beleza; Gratidão; Esperança; Humor; Espiritualidade. Nela a Apreciação da Beleza diz respeito ao perceber e apreciar a beleza, a excelência e ou o bom desempenho em todos os domínios da vida. A Gratidão é ser consciente das coisas boas que acontecem sem considerá-las garantidas. Ser reconhecida como uma pessoa grata porque expressa seus agradecimentos. A esperança intenta esperar o melhor do futuro e trabalhar para alcançar. Acreditar que o futuro é algo que pode controlar. A força do Humor diz respeito ao gostar de rir e caçar. Provocar sorrisos nas outras pessoas. Tentar ver o lado bom de todas as situações. A Espiritualidade preza o ter crenças fortes e coerentes sobre um propósito maior e sobre o sentido do universo. Saber onde se encaixa nesta grande engrenagem. Ter crenças que modelam suas ações e são um recurso para confortá-lo.

A área da Psicologia Positiva surge assim, nesta última década, como uma área científica, multifacetada, convergindo variadíssimas áreas de investigação, que destacam a importância de incrementar e cultivar o que de melhor existe nos seres humanos: emoções positivas, características positivas, como as virtudes e as forças de caráter, e instituições positivas, baseadas no sucesso e no potencial humano (Fredrickson & Losada, 2005; Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2002a; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000).

O objetivo deste estudo foi favorecer o desenvolvimento das virtudes e forças de caráter em crianças e promover habilidades e competências em áreas de interesse recente na Psicologia e Educação, como as Virtudes e Forças de Caráter.

METODOLOGIA

A proposta foi implementada em um projeto, o Programa de Educação Integral CIDADESCOLA, que objetiva desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes e de atividades sócio educativas, auxiliando no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município realizado no



contra turno ao horário de aula, durante um período de aproximadamente dois meses. Foram trabalhados temas relacionados as forças de caráter, na intenção de contribuir diretamente para a sociabilidade e interação das crianças propiciando um melhor convívio diário em um espaço de aprendizado e trocas de conhecimento. Foram realizados 5 (cinco) encontros interventivos.

Concebe-se que a intervenção precoce propiciará uma experiência de vida equilibrada e saudável, gerando emoções positivas, envolvimento e comprometimento do ser humano com o aprendizado, com o outro e pertencimento para com o meio. Por conseguinte, legitima a proposta do presente projeto, a potencializar o desenvolvimento das virtudes e forças de caráter.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro foi apresentado o projeto as crianças e explicado como e quando seriam os encontros interventivos. As crianças nomearam o grupo como "Felicidade" e a seguir foi realizada uma dinâmica com duração de 10 minutos, na qual cada criança recebeu uma parte de um coração e ao som da música (Trem Bala/ Ana Vilela) deviam encontrar a outra parte que se encaixava em seu coração.

A felicidade segundo Seligman (2011) é subjetiva, ao passo que o bem estar pode ser medido de maneira mais objetiva, desse modo a felicidade está incluída em um dos aspectos do bem-estar, definida como "o estado transitório de humor em que o indivíduo se encontra" e fazendo parte do primeiro elemento da teoria do bem-estar, a emoção positiva.

Seligman (2011) ainda explica que por ser totalmente subjetiva a felicidade é composta por sentimentos, como prazer, entusiasmo, êxtase, calor, conforto e sensações afins e por isso considerada o elemento hedônico da teoria.

Quanto a felicidade vale ressaltar que: a pessoa pode se sentir feliz e, no entanto, não apresentar muita emoção positiva (SELIGMAN, 2009, p. 64).

A dinâmica intencionou mostrar a importância da união, do precisar do outro, da convivência. Após encontrarem seus pares foi compartilhado e explicado por todos a intenção da dinâmica. Mediante aplicação da Escala observou-se que algumas das Forças não obtiveram pontuação significativa, a partir deste resultado foi detectado e



determinado as forças que seriam trabalhadas e a ordem a ser seguida: generosidade; autocontrole; gratidão e o encerramento com o caderno da felicidade.

O segundo encontro, iniciou com a contação da história "A descoberta da Joaquina" de Bella Leite Cordeiro que narra a ida da Joaquina a uma festa, onde ela passa a convidar amigos que tem algumas dificuldades para ir à festa por sentirem falta de algumas coisas, Joaquina então transmite a esses amigos valores desconhecidos por eles, e acabam por ir a festa muito felizes

Após a contação da história foi realizada a dinâmica "Amigo Revelação", para a qual havia uma caixa grande de presente com uma descrição onde a criança deveria ler e escolher um amigo que não tivesse sido escolhido através das características descritas como: falante, criativo, carinhoso, alegre, generoso. A última criança abre a caixa e por ser generoso deve dividir o conteúdo da caixa com todos. Através da força generosidade, pode-se extrair exemplos trazidos pelas crianças de seu cotidiano, de atitudes tomadas na sala de aula. Elas perceberam acima de tudo que a generosidade não significa dar alguma coisa somente material, nem que devemos dar sobras e sim doar o que há de melhor em nós.

A generosidade consiste segundo Peterson & Seligman (2004) a orientação do "self" em direção aos outros, que são tão importantes quanto o próprio. Pressupõe que os outros são merecedores de atenção, não por razões utilitárias, mas por si mesmos.

Ainda no que diz respeito a generosidade implica em nunca estar ocupado para apoiar alguém, gostar de realizar boas ações a outrem, mesmo que não o conheça; inteligência social, isto é, estar ciente dos motivos e sentimentos das outras pessoas, adequar-se a diferentes situações sociais para deixar as pessoas à vontade.

No terceiro encontro, por meio de vídeos que mostravam situações escolares buscou-se avaliar o perfil dos alunos em relações ao seu repertório de situações adversas e promover a discussão sobre a possibilidade de acontecer dentro do ambiente escolar e qual a reação deve ser a mais adequada. As reações apresentadas demonstravam os comportamentos assertivos, passivos e agressivos. Foi entregue a eles uma ficha de registro na qual puderam marcar o comportamento com o qual eles mais se identificavam.



Apresentou-se um slide contendo a definição de cada um dos comportamentos, mostrando o que uma pessoa assertiva faz e pediu-se para que cada criança pontuasse o que era mais difícil para ela realizar. Uma parte significativa dos alunos disseram ter dificuldade em falar sobre seus próprios defeitos e recusar pedidos. A partir do exposto por eles, pode-se discutir sobre as reações assertivas, passivas ou agressivas dando ênfase no quanto os comportamentos assertivos são adequados. Segundo Del Prette e Del Prette (2017, p. 179) pensar assertivo depende, primeiramente, de uma compreensão sobre os direitos e os deveres que correspondem a cada um dos que estão participando de uma interação social. Assim, se a criança supõe ter o direito de ser ouvida pelo colega, pelos pais e pelos professores, ela tem igualmente que compreender seu dever de ouvi-los.

No quarto encontro, foi contada a história da "A gratidão". O narrador fala sobre uma árvore que ao longo de sua vida acolhe animais e de repente chega um lenhador e aqueles que ela havia ajudado a defendem em sinal de gratidão. As crianças interagiram e fizeram comentários sobre o cotidiano delas, no segundo momento foi distribuído folhas para as crianças para que escrevessem palavras de gratidão a pessoas desde amigos a familiares, a pessoas que lhes fizeram algo bom a eles em algum momento de suas vidas, animais, as crianças começaram a pensar e rapidamente escreveram em muitas folhas que preencheu a árvore que foi confeccionada e colocada em um ponto do local onde todos pudessem ter acesso, denominada "Árvore da Gratidão". Foi confeccionado um cartaz em forma de agradecimento a professora que os acompanhou no projeto. Eles explicitaram de forma contagiante o quão é necessário agradecer.

A Gratidão segundo Park & Peterson (2009), revela uma associação com a satisfação com a vida quando as crianças são mais velhas e a Curiosidade está relacionada com a satisfação com a vida só entre os adultos.

No quinto encontro e finalização, foi apresentado o vídeo com todas as fotos feitas durante os encontros, foi feita a devolutiva sobre o processo, agradecimento pela participação de todos e entregue o "Caderno da Felicidade" que foi confeccionado para cada um e colocado nele todas as produções realizadas no decorrer das intervenções.



CONCLUSÃO

A julgar pela assiduidade e resultados das intervenções, os encontros foram bem aceitos pelos participantes. Eles puderam mostrar na prática os conceitos de Forças de Caráter e Virtudes, onde se pode perceber a necessidade destas para o desenvolvimento das crianças ficando claro que "há uma relação paralela entre as Forças de Caráter, Virtudes e desenvolvimento das relações interpessoais, embora muito mais na perspectiva prática do que teórica. A transformação significativa demonstrada nesse processo corrobora ao que Seligman (2011) argumenta que é possível investigar quando um indivíduo está florescendo ao longo de sua vida, podendo ser avaliado o quanto uma campanha de caridade está aumentando o florescimento de seus beneficiários e quanto os sistemas escolares estão ajudando as crianças a florescer.

REFERÊNCIAS

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

DIAS, C. L. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes**. Marília, 2001. 262f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

MARUJO, H.; NETO, L.; CAETANO, A.; RIVERO, C. Revolução positiva: psicologia e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 13, n. 1, p. 115-136, 2007.

NORONHA, A. P. P.; BARBOSA, A. J. G. **Escala de forças de caráter**. Relatório técnico não publicado, 2013.

FREDRICKSON, B.; LOSADA, M. Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, v. 60, n. 7, p. 678-686, 2005.

RIBEIRO, A.F. **Desenvolvimento de Forças de Caráter em Estudantes do Ensino Fundamental**. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Mestrado em Educação.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADEScola. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/cidadescola/about/?ref=page_internal. Acesso em 21/10/19.



SELIGMAN, M. E. P. **Authentic happiness**: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillments. New York: Free Press, 2002a.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.