

Ellery Henrique Barros da Silva
Glauce Barros Santos Sousa Araújo
(Organizadores)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES



EM
EDUCAÇÃO,
SAÚDE E DIREITOS HUMANOS



2020

Ellery Henrique Barros da Silva
Glauce Barros Santos Sousa Araújo
(Organizadores)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES



EM
EDUCAÇÃO,
SAÚDE E DIREITOS HUMANOS



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelos autores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Dr^a. Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista

Dr. Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Dr. Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dr^a. Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará

Dr^a. Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

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

D536 Diálogos interdisciplinares em educação, saúde & direitos humanos/
Organizadores Ellery Henrique Barros da Silva, Glauce Barros
Santos Sousa Araújo. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87207-43-8

1. Educação. 2. Direitos humanos. 3. Saúde. I. Silva, Ellery
Henrique Barros da, 1989-. II. Araújo, Glauce Barros Santos Sousa,
1978-.

CDD 300

Elaborado por Ana Carolina Silva de Souza Jorge – CRB6/2610

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2020

PREFÁCIO

Aos leitores que ora são convidados a mergulhar nessas páginas sobre a educação e suas práticas interdisciplinares, proponho como primeira imersão, o olhar do encantamento e da astúcia, da curiosidade e da descoberta. O presente “livro” que retrata sobre os “diálogos interdisciplinares em educação, saúde & direitos humanos”, pretende ser, justamente, esse mistério que se quer desvendar, desvelar aos poucos pelas práticas da escrita, do pensamento, da pesquisa e da emoção. Coisa cada vez mais rara em época de pandemia e “extremismos políticos” propor – se a dialogar é revolucionar o *status quo*.

O diálogo, em sua essência, é relacional, exige o outro, pleno, como ser humano. E o ser humano é, em sua complexidade social, biológica e cultural, amplo, não cabe numa medida única. Daí serem necessários muitos olhares, muitas vozes e disciplinas para poder dá conta desse encontro e propiciar esses diferentes “diálogos”.

O pedagogo espanhol Jorge Larrosa em seu livro “pedagogia profana” nos incita a deslocar a medida estabelecida pelo olhar tradicional em educação. Esse “deslocar” quer dizer, inspirar os alunos e alunas, fazê-los transcender a realidade e ir além da sua realidade imediata. Como fazer isso? A pesquisa, as práticas de pesquisa, essa curiosidade que existe em toda a criança de querer todo dia descobrir coisas novas, seu funcionamento, sua estrutura, sua beleza, pode ser o caminho, a ferramenta que venha a proporcionar esse “deslocar”.

O ensino-aprendizagem para ser eficiente deve tocar docentes e discentes. Com apoio e integração multidisciplinar isso é possível. Os conceitos e aportes teóricos relacionados à psicopedagogia quando trabalhados em sua integralidade produzem efeito nessa relação entre professor, aluno e escola. A alimentação quando percebida como importante ferramenta nutricional na aprendizagem faz milagres no dia a dia de crianças e jovens que dependem da satisfação do corpo para poderem transpor com suas mentes a realidade proporcionada em sala de aula.

O conhecimento da legislação educacional pode contribuir para uma melhor utilização do saber disciplinar e seus emaranhamentos com outras disciplinas e hábitos cotidianos que fazem muito mais sentido ao aluno do que fórmulas aprisionadas no pedestal de uma determina área do conhecimento. Outrossim, a

“leitura” e as estratégias para a sua vivência nas escolas é de fundamental importância e observância nesses “diálogos”. A leitura é potência criativa que faz o ser humano ser um humano, ter a completa e plena dimensão do que é a humanidade na qual ele participa e é integrante.

Portanto, caminhar em outros espaços da cidade, para além dos “muros da escola” é libertar-se do que já está pronto e formulado pelas ideias acadêmicas de um passado não muito distante. A pedagogia social quando associado à memória e à história oral pode fazer com que percebamos a vida em sua inteireza naquilo que ela possui e excludente e belo ao mesmo tempo. Os educadores “flanam” pela cidade e dela estabelecem o diálogo com sujeitos que o Estado por vezes ignora.

Dessa forma, não há barreiras para o conhecimento, o saber indígena, por exemplo, problematiza e põe em questão identidades ocidentais colonizatórias que, como um véu, cobriu durante séculos, as comunidades que possuem um outro ritmo, uma outra “relação/diálogo” com o mundo.

A questão da identidade e da diferença atravessa paralelamente à desnaturalização sobre o “*bullying*” e suas consequências no desenvolvimento psicossocial do aluno, o que nos faz lembrar da “importância do cuidador” junto aos alunos com algum grau de deficiência. O lugar social do “idoso”, num período histórico em que se valoriza tanto a juventude é estabelecer uma posição de combate contra a sua degradação imagética e discursiva. A inclusão escolar do aluno com o “Transtorno de Espectro Autista” faz parte desse esforço educacional que visa à integração e sua inserção na sociedade como exercício de cidadania.

Pensar o “outro”, que sofre por sua condição que quase sempre é imposta por algum estereótipo social, é proporcionar a liberdade, a sua relação com o mundo, com a natureza, com o meio ambiente. Não se pode falar em ética ou bioética sem pensar nossas “conexões ocultas”, termo cunhado pelo físico austríaco Fritjof Capra. A vida sustentável só se torna viável se entendermos o “diálogo” da arquitetura com o meio, da degradação do cerrado com a nossa existência mais imediata e básica, claro que, sempre apontando para o futuro.

Essa integração passa pela discussão sobre o papel da sociedade como fiscalizadora da gestão escolar no manejo dos recursos e sua aplicação. Os Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-

FUNDEB), são meios importantes para a efetivação das práticas educacionais que venham fazer a diferença na vida de alunos, professores e dos próprios gestores. Isso faz com que pensemos criticamente o “modelo gerencialista de educação” em voga em alguns estados.

Queremos ser uma “pátria educadora”, almejamos a democracia, mas esquecemos uma parcela imensa da população que é marginalizada e tem seus direitos mais elementares negados. O Sistema prisional produz ou mesmo reproduz a mecânica de poder repressiva e excludente que já impera nos meios sociais como um todo. A “reinserção” do apenado só é possível dando a ele aquilo que lhes é negado de diversas formas, o direito de ter direitos e conhecer seus direitos através da educação.

Por fim, devemos observar com muita atenção como podemos, enquanto educadores, manejar de maneira adequada as novas tecnologias em sala de aula, como a “lousa digital”, uma ferramenta que, se bem utilizada, fomenta o processo educativo. A pandemia de “Covid-19” nos mostrou o quanto é necessário estarmos preparados para esse “diálogo” com a tecnologia. Os “diálogos” como se vê, são muitos, intensos e plurais, “como a nossa existência”. Certa feita, um baiano de nome Caetano, perguntou: “Existirmos: a que será que se destina?”, e nesse questionamento muitas são as respostas, as fórmulas, mas, um caminho é certo, quanto mais dialogarmos, melhor saberemos o nosso destino!

Boas Leituras e que todos possam apreciar os mais diversos diálogos e reflexões contidos nesse exímio livro.

Abraços a todos!

Prof.Me.Ítalo Cristiano Silva e Souza

*Mestre em História do Brasil UFPI
Licenciado em História pela UESPI
Professor da Faculdade de Ensino Superior de Florianópolis – FAESF*

APRESENTAÇÃO

Este livro, em forma de coletânea traz reflexões importantes para a sociedade nas mais diversas vertentes, configurando-se assim a sua temática “Diálogos interdisciplinares em Educação, Saúde & Direitos Humanos, suscitando questionamentos significativos nas mais diversas áreas, configurando-se um processo de produção de conhecimentos,tendo como objetivo aprofundar e disseminar informações importantes na área da educação, saúde, direitos humanos de forma interdisciplinar, como também, contribuindo na ampliação de reflexões em debates na atualidade.

Esta coletânea é uma produção coletiva, atentando a temática sugerida. A obra emergiu da necessidade de promover a legitimidade de estudos desenvolvidos por pesquisadores em diversas áreas do saber como Educação, Saúde e Direitos Humanos em diversas instâncias sociais, podendo disseminar práticas e reflexões acerca dos construtos investigados.

Queridos leitores, aqui se encontram 17(dezessete) capítulos, onde cada autor com suas percepções e características e olhares diferenciados, interagem e socializam informações, no intuito de fomentar o espírito crítico e investigativo, a reflexividade e criticidade de todos, assumindo papéis de protagonistas do saber, mas sabendo que a partir do momento das informações compartilhadas, essas já não mais os pertencem, ganhando novas formas de pensar, nas mais diversas formas de diálogos e reflexões.

A difusão dos conhecimentos de forma interdisciplinar colabora para a ampliação das mais diversas aprendizagens de forma ampliada,interativa,socializada e colaborativa.Desse modo,é com essa proposta que o presente trabalho apresenta, abrangendo temáticase conteúdos diversificados, atendendo os mais diversos públicos e gostos, de forma dinâmica e participativa, aguçando as aprendizagens e o senso crítico de todos.

Salienta-se também que as abordagens educacionais retratadas no livro vêmpossibilitar discussões importantes quanto à formação dos sujeitos, dos processos de inclusão, do comprometimento, do compromisso social e transformações na sociedade onde estamos inseridos.

Vale ressaltar que abordar os contextos de saúde e educação, vêm fortalecer os direitos fundamentais do cidadão, direitos esses elencados na Constituição Federal do Brasil, esses enfoques são relevantes para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, contribuindo para a quebra de paradigmas, favorecendo o enfrentamento das desigualdades, oportunizando informações e esclarecimentos que fomentará a reflexão, a criticidade, mudanças de posturas, olhares e atitudes diante do ambiente onde vivem.

O presente livro abre espaços de diálogos, difundindo conhecimentos nos mais diversos contextos e situações, ampliando as discussões interdisciplinares, colaborativas e participativas, bem como garantindo espaços de reflexões no que tange aos direitos humanos de forma crítica e reflexiva, dando voz e vez aos autores, onde o ponto crucial do trabalho é contribuir para a propagação dos conhecimentos discutidos no respectivo livro.

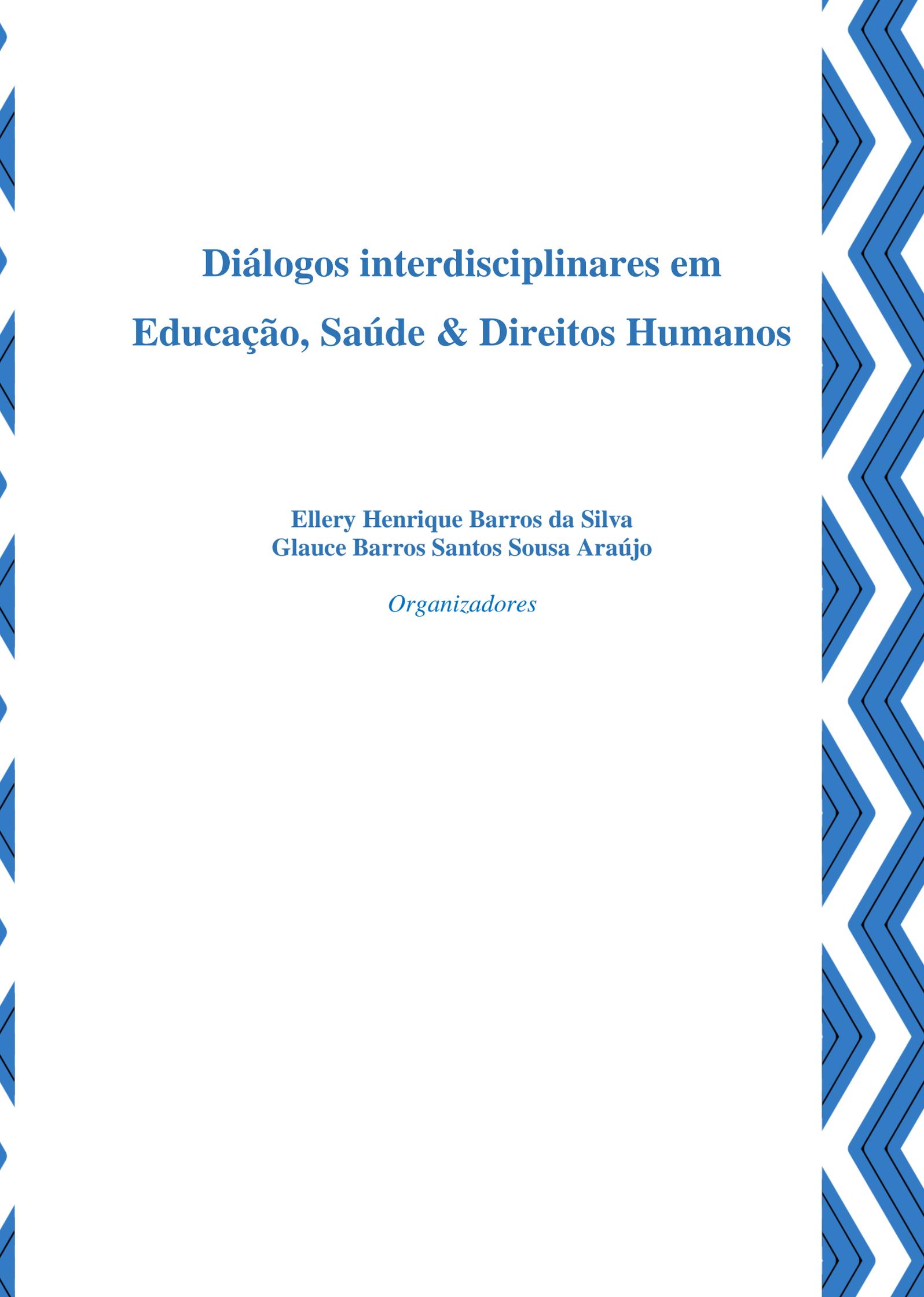
As escritas dos autores vão se contraponto com as palavras dando vida as mesmas, através de cada frase, de cada pensamento e reflexão traçada nos textos. Desse modo, as diversas sensações e imagens vão ganhando forma e ritmo de forma diferenciada em cada leitor, fazendo com que os mais diferentes olhares e percepções sejam estabelecidos em cada expressão e proposição do texto.

As palavras são percebidas e disfarçadas, são pontos fortes de uma estrada, as palavras são presenças cativas em uma voz emudecida, elevando os pensamentos, mudando vidas, rotas e direções, dando sentido a uma alma perdida e aflita, dando força e um caminhar certo, deixando de lado um destino incerto e impreciso. **(Glauce Barros Santos Sousa Araujo, 2020)**. Foi com esse sentimento do poder das palavras, das singularidades e percepções diversas que tivemos ao ler cada texto traçada neste livro.

Desejamos a todos boas leituras e que os conhecimentos contidos neste livro, possa contribuir para o seu desenvolvimento, sua vivência, na construção de conhecimentos e as mudanças necessárias na maneira de ver e sentir o mundo.

Ellery Henrique Barros da Silva
Glauce Barros Santos Sousa Araujo

Organizadores



Diálogos interdisciplinares em Educação, Saúde & Direitos Humanos

**Ellery Henrique Barros da Silva
Glauce Barros Santos Sousa Araújo**

Organizadores

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....05

APRESENTAÇÃO.....08

CAPÍTULO 1 – O PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....14

Glauce Barros Santos Sousa Araújo

CAPÍTULO 2 – ASLEIS E O CHÃO DA ESCOLA: O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.....23

José Edmilson Cunha da Silva

CAPÍTULO 3 – ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....35

Jerônimo Gregório da Silva Neto
Ellery Henrique Barros da Silva

CAPÍTULO 4 – ENSINO DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM TEXTO NARRATIVO.....48

Suyane da Silva Florindo
Nize da Rocha Paraguassú Martins

CAPÍTULO 5 – ENTRE O VIVIDO E O CONCEBIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES SOCIAIS NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000.....61

Marilde Chaves dos Santos

CAPÍTULO 6 – O DUETO: EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA73

Leni Barbosa Feitosa
IdemarVizolli
Cidiclei Alcione Biavatti

CAPÍTULO 7 – FACES DO BULLYING: PREVENÇÃO COM O APORTE DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA
.....85

Valéria de Fátima Gomes

CAPÍTULO 8 – O FAZER DO CUIDADOR JUNTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS.....95

Maria Valdicelsia Soares Leal
Regina de Sousa Rocha Cruz
Raylson Bezerra dos Santos
Domingas Beatriz Alves Feitosa da Silva

CAPÍTULO 9 – TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: COMO A AGENDA 2030 PODE INFLUENCIAR NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARQUITETURA SUSTENTÁVEL.....107

Luanna de Carvalho Santos
Águeda Karoline Cardoso Alves

CAPÍTULO 10 – DEGRADAÇÃO DO CERRADO E SUA RELAÇÃO COM A AGRICULTURA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....120

Ravena Feitosa Gonçalves

CAPÍTULO 11 – A INCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PESSOAS IDOSAS: O QUE SABEM E O QUE PENSAM?
.....129

Heloanny Vilarinho Alencar
Milene Martins

CAPÍTULO 12 – A LOUSA DIGITAL NA PRÁTICA DO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....139

Cleide Lúcia de Sousa Silva
Maria Francinete Damasceno

CAPÍTULO 13 – O PSICÓLOGO E A INCLUSÃO DO ALUNO COM “TEA” NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....152

José Milton de Carvalho Neto
Milene Martins

CAPÍTULO 14 – CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB: ATUAÇÃO E RELEVÂNCIA PARA AS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO.....164

ArlaneMarkely dos Santos Freire
Daiana Araújo de Oliveira

CAPÍTULO 15 – OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PIAUÍ – BRASIL DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID 19.....176

Ana Cristina Alves Rodrigues
Carlene Carvalho Rezende
Seliomar de Sousa Oliveira Santos

CAPÍTULO 16 – A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O MODELO DE GESTÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO.....186

Prociana Ferreira da Silva
ArlaneMarkely dos Santos Freire
Daiana Araújo de Oliveira

CAPÍTULO 17 – UM OLHAR SOBRE O CÁRCERE: APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL.....198

Luana Soares Pereira
Marilde Chaves dos Santos

SOBRE OS ORGANIZADORES.....211

LISTA DE AUTORES.....212

CAPÍTULO 1

O PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Glauce Barros Santos Sousa Araújo

Resumo

A educação superior se configura como um espaço de aprendizagem, onde a presença do psicopedagogo é de suma importância, pois o mesmo deve atuar nas intervenções necessárias para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Este artigo tem como objetivo reconhecer os aportes que o psicopedagogo exerce na educação superior para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. O presente estudo desenvolveu-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. É de suma importância que o profissional psicopedagogo possa atuar na educação superior, sendo um sujeito proativo, com um olhar diferenciado na busca de encontrar os mais diversos obstáculos de aprendizagem dos estudantes, para que obtenha resultados obtidos nas resolutividades dos problemas sejam eles internos ou externos, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno dos alunos em todos os sentidos.

Palavras-Chave: Educação Superior. Psicopedagogo. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O profissional psicopedagogo contribui na aprendizagem dos estudantes, sendo um sujeito que compreende e procura encontrar soluções e desenvolve ações de melhorias no que concerne o processo de aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido Fagali e Vale (2009) relatam que a psicopedagogia surgiu no ambiente escolar em virtude da necessidade de entender os diversos problemas e dificuldades nas aprendizagens e suas relações com os diversos elementos no desenvolvimento do indivíduo como o afetivo, cognitivo e psicomotor que estão intimamente ligados no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Nascimento (2013) o psicopedagogo no ambiente escolar atua de maneira preventiva, no intuito de encontrar soluções para os problemas de aprendizagens dos alunos, bem como os desafios que os sujeitos encontram no que tange às questões familiares e escola e as relações que as mesmas se entrelaçam no contexto do processo do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a educação superior se configura como um espaço de aprendizagem, onde a presença do psicopedagogo é de suma importância, pois o mesmo deve atuar nas intervenções necessárias para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, observando as dificuldades, limitações e problemas, nos quais os estudantes enfrentam na busca de ações e soluções para sanar as eventuais adversidades que venham a prejudicar a aprendizagem, para que assim estes possam desenvolver sua autonomia, independência e criticidade, contribuindo assim no melhor desenvolvimento pessoal e profissional dos acadêmicos. Diante desse contexto este estudo tem como problemática: Quais contribuições o psicopedagogo exerce na educação superior para a melhoria do processo ensino-aprendizagem?

Assim, este artigo tem como objetivo reconhecer os aportes que o psicopedagogo exerce na educação superior para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. O presente estudo desenvolveu-se com uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, onde as informações foram colhidas através de artigos científicos, livros, sites, dentre outros, com o intuito de explorar a temática mais profundamente de maneira interpretativa e descritiva.

Diante disso, Marconi e Lakatos (2011) relata que a pesquisa bibliográfica assume um papel de extrema importância, pois faz com que o pesquisador tenha uma maior familiaridade e um contato direto sobre a temática pesquisada. Para melhor estruturação do estudo

discorreremos primeiramente sobre o psicopedagogo na educação superior, em seguida sobre a atuação do psicopedagogo na educação superior, logo depois psicopedagogo e ensino-aprendizagem e posteriormente as considerações finais.

O psicopedagogo na educação superior

A educação Superior é um espaço de aprendizagem onde encontram-se professores especializados em sua formação acadêmica e em suas mais diversas áreas do conhecimento, mas que em sua maioria não possuem formação pedagógica para que possam entender as dificuldades e problemas que passam os alunos quanto as defasagens de aprendizagem, como também profissionais que não sabem lidar com os impasses apresentados pelos estudantes no que se refere aos problemas de aprendizagem.

Segundo Faria (2010) o professor de educação superior, em sua grande maioria ministra suas aulas apenas como reprodutores de conhecimentos, sem levar em consideração os sujeitos como participantes do processo.

Percebemos que essa forma apenas de repassar as informações, tendo alunos apenas como receptores da mensagem, pode vir prejudicar a aprendizagem dos alunos, pois os mesmos não são estimulados a reflexão e a criticidade, bem como torna-se assim sujeitos distantes da realidade onde estão inseridos.

Nesse sentido, é fundamental a inserção do psicopedagogo na educação superior para que assim esse profissional possa contribuir na melhoria da aprendizagem dos alunos, como também subsidiar aportes tanto para professores como acadêmicos para um melhor desenvolvimento a todos os envolvidos no processo de ensino –aprendizagem.

Porto (2011) comenta que o psicopedagogo deve atuar nas instituições de ensino como forma de detectar os diversos problemas de aprendizagens, como também fomentar a integração e socialização de todos aqueles envolvidos no processo educacional na busca de melhorias na aprendizagem.

Desse modo Engers e Morosini (2006) comenta que no contexto educacional o ato de ensinar e aprender deve ser olhado como um elemento fundamental, pois no processo de aprendizagens, deve levar em conta os dois processos como sendo elementos únicos e não separados, fazendo com que o ambiente escolar seja estruturado e produtivo.

De acordo com Batista (2017) o profissional psicopedagogo no ambiente escolar é de suma importância, pois o mesmo faz o acompanhamento dos alunos de acordo com suas reais



necessidades e dificuldades de aprendizagens, tendo um olhar nos mais diversos elementos que os envolvem, sejam eles físicos, emocionais, culturais, psicológicos e pedagógicos.

O psicopedagogo é um profissional que contribui de forma positiva na educação superior, pois o mesmo busca sanar as dificuldades de aprendizagens dos estudantes, como também intervém junto à comunidade acadêmica, encontrando medidas e ações que venham melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, fazendo com que sua atuação seja vista como um suporte a toda instituição, tanto para o desenvolvimento pleno do educando, como também no auxílio e orientação a todos os envolvidos no que tange ao ensino-aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo na educação superior

Na educação superior ainda se encontram sujeitos com dificuldades de aprendizagens, muitos carregam consigo histórias de lutas e superação no que tange a aprendizagem em decorrência de vários fatores que vai desde problemas internos ou externos.

De acordo com Castro (2011) os acadêmicos que cursam o primeiro ano da graduação de ensino superior de ensino, em sua grande maioria, apresentam dificuldades de aprendizagens, isto deve ser oriundo de diversos fatores como: adaptação no ensino superior, as dificuldades encontradas quanto aos conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica, como também por diversos motivos sejam eles sociais, afetivos, emocionais e financeiros

Leite (2010) enfatiza que a dinâmica do ensino superior vive em constante transformação e que o ensino tradicional não possibilita que a aprendizagem desenvolva a autonomia e a criticidade dos estudantes.

Dessa forma, a educação superior deve trabalhar de diversas maneiras, com um ensino diferenciado e motivado para que os conhecimentos possam fazer sentido a realidade dos estudantes, contribuindo assim para uma melhor aprendizagem dos mesmos.

Nesse sentido Porto (2011) comenta que o psicopedagogo deve na instituição de ensino observar às diversas conversas informais, entrevistas, as reuniões, os diversos documentos, as dinâmicas de trabalho, ou seja, o dia a dia da instituição de ensino, como também ouvir os mais diversos sujeitos do ambiente escolar. Para Bossa (2007) o psicopedagogo deve procurar entender o processo de construção da aprendizagem dos



estudantes, tentando identificar as dificuldades e os problemas que comprometem a efetivação desse processo.

De acordo com Sá (2008) o psicopedagogo atua no sentido de contribuir na melhoria das diversas dificuldades de aprendizagens encontradas pelos alunos, tentando encontrar as causas que estejam influenciando negativamente esse processo, sejam eles fatores organizacionais, metodológicos, as relações entre alunos e professores, bem como os diversos motivos existentes na instituição de ensino.

De acordo com Bossa (2000) o psicopedagogo atua na prevenção e no diagnóstico das diversas dificuldades de aprendizagens, sendo este um profissional que colabora na elaboração de projetos pedagógicos no sentido de solucionar os problemas existentes no ambiente escolar, fazendo acompanhamentos necessários para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Noffs (2003) o psicopedagogo atua no sentido de oportunizar diversos conhecimentos no que tange o ambiente escolar, levando a interação e a socialização de todos os envolvidos no processo educacional para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A mesma autora comenta que o psicopedagogo também gerencia os demais conflitos existentes no ambiente escolar, fomenta o trabalho em equipe e coletivos, detecta as mais dificuldades de aprendizagens, faz intervenções necessárias para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, como também media os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o psicopedagogo exerce papel importante na educação superior, pois o mesmo atua de forma direta e coletiva, com todos os envolvidos no processo educacional, sejam eles estudantes, professores e instituição, encontrando soluções para dirimir os problemas que afetam a aprendizagem dos acadêmicos.

O psicopedagogo e ensino-aprendizagem

O psicopedagogo assume um papel importante no que tange ao ensino-aprendizagem dos estudantes, fazendo as intervenções necessárias, bem como na elaboração de ações preventivas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, como comenta Vieira (2011, p.7) “é imprescindível que as escolas criem uma perspectiva preventiva das dificuldades escolares, pois é no princípio da escolarização e não no fim, que se deve otimizar o potencial de aprendizagem dos alunos”.

Desse modo o psicopedagogo atua no ambiente escolar como forma de encontrar soluções e otimizar ações de melhorias no processo ensino-aprendizagem junto à comunidade escolar. É necessário perceber que este profissional deve atuar de forma coletiva com todos os envolvidos no processo, para que assim os problemas sejam detectados e solucionados.

De acordo com Freire (2015) é por meios de diversos métodos e técnicas que o psicopedagogo intervém junto aos alunos, na busca de soluções para as dificuldades de aprendizagens encontrados na instituição de ensino e que juntamente com todos os envolvidos no processo, possam construir condições necessárias para que os estudantes superem as suas dificuldades no que tange ao ensino e aprendizagem.

Sabemos que no processo de ensino e aprendizagem envolvem vários fatores, sejam eles internos ou externos, dessa forma, o psicopedagogo exerce papel importante na prevenção e intervenção dos diversos elementos que prejudicam ou impossibilitam a efetivação do ensino-aprendizagem.

Cabe ao Psicopedagogo ajudar a encontrar a melhor forma de estudar com a finalidade de que ocorra a aprendizagem. É fundamental que o Psicopedagogo conheça como e o que o sujeito aprende. Além de estar preparado para administrar possíveis reações negativas da paciente frente algumas tarefas, tais como: resistências, bloqueios, sentimentos, lapsos etc. E não parar de buscar, de conhecer, de estudar, de investigar para compreender o máximo possível a realidade do aluno avaliado. (MARQUES,2015, P.8)

O profissional psicopedagogo contribui na melhoria do ensino-aprendizagem, pois o mesmo busca encontrar as melhores condições para a efetivação desse processo. Para isso é de fundamental que o mesmo seja um sujeito preparado para administrar as possíveis intercorrências que venha encontrar ao longo da investigação e intervenção, junto ao aluno ou diante de outros elementos de busca que estejam prejudicando a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Scoz et.al (2011) o psicopedagogo tem um olhar e trabalho diferenciado, pois o mesmo possui conhecimentos e práticas fundamentadas em conhecimentos multidisciplinares, que faz com este profissional possa atuar no sentido de contribuir no desenvolvimento pleno dos alunos.

Para Castanho (2011) O psicopedagogo vem a cada dia atuando de forma interdisciplinar, pois dessa forma contribui na prevenção e intervenção no processo de ensino-aprendizagem, observando os mais variados contextos existentes em nossa sociedade sejam eles sociais e culturais onde a aprendizagem está inserida.

Desse modo, o profissional psicopedagogo contribui de forma positiva no ensino – aprendizagem dos estudantes, pois o mesmo desenvolve ações e busca realizar intervenções no que tange a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, como também trabalha de forma diferenciada e diversificada, colaborando assim no desenvolvimento integral dos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior consiste em um espaço de aprendizagem que deve fomentar a criatividade, autonomia e a criticidade dos alunos. Dessa forma, é importante que nesse contexto os alunos possam ser amparados e ajudados no que concerne as dificuldades de aprendizagens, como também quando estes se depararem por problemas que venham a impossibilitar o desenvolvimento integral dos acadêmicos.

Nesse sentido, o psicopedagogo se insere na educação superior como um profissional atuante no que tange ao trabalho de intervenção e prevenção da aprendizagem dos acadêmicos, buscando encontrar os diversos elementos e fatores que estão dificultando a aprendizagem dos alunos, para que assim possa desenvolver ações de melhorias na aprendizagem dos estudantes.

É de suma importância que o profissional psicopedagogo possa atuar na educação superior, sendo um sujeito proativo, com um olhar diferenciado na busca de encontrar os mais diversos obstáculos de aprendizagem dos estudantes, para que obtenha resultados obtidos nas resolutividades dos problemas sejam eles internos ou externos, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno dos alunos em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Carla Jeane Farias. **A intervenção psicopedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.** Revista Multitexto, v.5, n,02, 2017.Disponível em: www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/214/154.acesso em 16 de abr.2019.

BOSSA, Nádía Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de Aprendizagem:** o que são, como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CASTANHO, Maria Irene Siqueira. **Sobre o sujeito que aprende**. Psicopedagogia-Teorias da Aprendizagem, 1 ed, Editora Casa do Psicólogo, 2011

CASTRO, Emerson Luis. **Psicopedagogia na Educação Superior: uma perspectiva de atuação no cotidiano acadêmico**. Revista Científica Aprender. 4ed, 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=70>. acesso em 14 de abr. 2019

ENGERS, MARIA Emília Amaral. MOROSINI, Marília Costa. **Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática**. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 537 – 549, Set./Dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/491/360>. acesso em 15 de abr. 2019

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia Institucional aplicada: A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FARIA, Paula Amaral. **Psicopedagogia e ensino superior: o múltiplo e as possibilidades de aprender e ensinar**. Construção psicopedagógica, v.18, n.16, São Paulo, jun, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100008. acesso em 16 de abr. 2019

FREIRE, Leiliana Rebouças. **As contribuições da psicopedagogia na instituição escolar de educação básica a partir de uma visão sistêmica do modo de produção**. Revista gestão universitária, 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-da-psicopedagogia-na-instituicao-escolar-de-educacao-basica-a-partir-de-uma-visao-sistematica-do-modo-de-producao>. acesso em 16 de abr. 2019

LEITE, Carlinda. **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto, 2010

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. **O Papel do Psicopedagogo na Instituição Escolar**. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar>. acesso em 26 de març. 2019.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de atores-autores**. São Paulo. Elevação, 2003

NÓVOA, Antonio. **Refletindo sobre educação continuada**. Revista Nova Escola. Agosto/2002.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2011.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão et al. **Introdução à psicopedagogia**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.



SCOZ, B. [et al.]. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIEIRA, Dulce. **O papel da psicopedagogia frente às dificuldades da aprendizagem.** Disponível em:<https://tcconline.utp.br/?p=6216,2011>. acesso em 16 de abr.2019

CAPÍTULO 2

AS LEIS E O CHÃO DA ESCOLA: O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

José Edmilson Cunha da Silva

Resumo

O texto versa sobre o conhecimento de professores sobre legislação educacional. Objetiva discutir que tipos de conhecimentos os professores de escolas profissionalizantes têm a respeito da LDB (e de suas leis complementares). Trata-se de parte de uma pesquisa de mestrado, do tipo quanti-qualitativa, realizada com professores de uma escola pública de ensino profissionalizante. Os dados foram coletados através de questionários e analisados por meio da Análise de Conteúdos. Como resultados, pode-se constatar que os conhecimentos fazem parte dos saberes docentes e estes são múltiplos e não dependem somente da formação acadêmica. O grupo de professores pesquisados demonstra ter um nível de conhecimento suficiente para desempenhar sua função, cujo principal meio de acesso é através dos meios virtuais.

Palavras-Chave: Legislação. Saberes dos professores. Ensino profissionalizante.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado que versa sobre o conhecimento dos professores sobre legislação educacional¹. Objetiva especificamente discutir que tipos de conhecimentos que os professores de escolas profissionalizantes têm a respeito da LDB (e de suas leis complementares).

Sendo a pesquisa desenvolvida na intersecção entre as Ciências Jurídicas e Educação, especulou-se sobre a relação entre os agentes diretos do processo educativo – os professores – e o conhecimento da legislação educacional. Isto se constitui num aspecto relevante, especialmente se for levado em conta que os conhecimentos sobre legislação educacional são discutidos prioritariamente nos cursos de formação de professores – as licenciaturas – e que os professores que ministram aulas nos cursos profissionalizantes nas áreas específicas, não cursam as disciplinas da área de legislação educacional.

A pesquisa caracterizou-se por ser de natureza básica, de abordagem mista (quantitativa) (RICHARDSON, 2012), descritiva, cujos dados foram colhidos em campo, que foi uma escola pública estadual profissionalizante da cidade de Floriano (PI)².

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários com perguntas abertas e fechadas (GIL, 2002, p. 121). Os sujeitos inqueridos foram professores da referida escola, cujo critério de inclusão na investigação foi serem não licenciados. Os questionários foram enviados a 40% dos professores, tendo um retorno de 26% do total de professores da escola. Os sujeitos foram identificados com a letra “P” seguida de um número de ordem.

Na análise de dados foi aplicada a técnica de Análise de Conteúdo (RICHARDSON, 2012), seguindo-se os seguintes procedimentos: leitura flutuante, pré-análise, categorização e interpretação dos dados. Neste texto, o recorte apresentado refere-se às respostas dadas às cinco primeiras questões organizadas em categorias de análise, expressas nos itens a seguir.

¹Dissertação intitulada: O conhecimento da legislação educacional por professores do ensino profissionalizante: implicações para a profissão docente

²A pesquisa seguiu todos os processos éticos estabelecidos pelas resoluções 466/12, 510/16 e 580/2018 do Conselho Nacional de Saúde, as quais normatizam aspectos essenciais e fundamentais para a realização de trabalhos científicos que envolva pesquisa com seres humanos.

A INTERAÇÃO DOS PROFESSORES COM A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Antes de adentrar no cerne do tema proposto, se faz necessário apresentar considerações acerca do conceito de legislação educacional e do que está sendo aqui considerado conhecimento.

De acordo com Guimarães (2006, p. 389), em seu Dicionário Jurídico, a legislação corresponde a “um conjunto de leis sobre uma matéria de um país”. Daí depreende-se que a legislação educacional corresponde a um conjunto de leis sobre a matéria da educação no Brasil. Pensada desta maneira, a legislação brasileira sobre a matéria da educação está expressa em um conjunto de leis que engloba a Carta Magna do país, as emendas constitucionais, as leis complementares, os decretos, entre outros.

Com relação à definição do termo “conhecimento” verificou-se que este é complexo e ambíguo, não havendo consenso sobre o seu exato significado. Para fugir dessas ambiguidades, optou-se neste trabalho por dar ao termo o sentido de uma ação de sujeito (professor) sobre um objeto (a legislação) no intuito de assimilá-lo em suas características principais.

Ao tratar de questões relativas ao conhecimento de professores remete-se aos estudos de Tardif (2008), quando este discute aspectos conceituais de conhecimentos e saberes dos professores. Para este autor, os saberes docentes estão relacionados com os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades, etc que são mobilizados pelos professores para exercer seu trabalho tanto na sala de aula como na escola (TARDIF, 2008, p.10). Na ótica deste autor, o conhecimento é parte desses saberes que são necessários ao desempenho da função. É nessa acepção que o termo foi usado neste texto.

É válido destacar ainda que o mesmo autor considera o saber docente como plural, ou seja, variado e diversificado, oriundo de diversas fontes e que podem ser classificados a partir dessas fontes como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2008). Analisando essa classificação, pode-se dizer que os conhecimentos da legislação educacional atravessam pelo menos duas categorias: os dos saberes da formação profissional e as dos saberes disciplinares. Isto se justifica porque os saberes da formação profissional correspondem aos saberes transmitidos pelos cursos de formação de professores e os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento e que hoje se encontram integrados nas universidades. Eles emergem da

tradição cultural e dos grupos produtores de saber. Então, assume-se neste estudo que os conhecimentos sobre legislação, produzidos no âmbito jurídico, também fazem parte dos saberes disciplinares.

Reforça ainda que “embora os professores utilizem diferentes saberes, esta utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a este trabalho”. (Idem, p. 16). Ou seja, são as condições objetivas de trabalho que farão com que os professores ativem determinado saber, seja ele profissional ou disciplinar, no caso específico desta pesquisa.

Locais, situações ou ocasiões em de contato com a legislação educacional

Feitas estas considerações de cunho mais teórico, passar-se-á a apreciação de questões empíricas. Neste caso, a preocupação inicial foi descobrir como os professores tiveram contato com a legislação educacional. Para tanto, foi questionado aos professores sobre locais/situações/ocasiões em que eles tiveram contato com a legislação educacional. Cabe ressaltar que esta pergunta admitia mais de uma resposta. As repostas dadas estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 01: Locais, situações ou ocasiões de contato com a legislação.

Local, situação ou ocasião	Quantidade	%
Durante a graduação	13	50, 0
Em cursos de formação continuada	07	26, 9
Em leituras em meios virtuais	15	57, 7
Em leituras particulares	13	50, 0

Fonte: dados do questionário (2019)

Pelo quadro 01 pode-se observar que 50% responderam que tiveram contato com a legislação educacional durante sua graduação. À primeira vista, isto parece contraditório, uma vez que se trata de professores não licenciados. A explicação para este dado dar-se por dois motivos: durante a caracterização dos sujeitos de pesquisa, verificou-se alto percentual de professores bacharéis em Direito (19, 2 %), que lidam com leis de todos os campos e o ingresso destes professores em outros cursos após serem encaminhados para a docência. Ademais, é comum bacharéis em Direito serem também formados em História ou Filosofia, embora a verificação de outras formações não tenha sido levantada nesta pesquisa.

Aliado a esta resposta, 26,9 % dos professores apontaram a formação continuada como ocasião em que tiveram contato com a legislação. É um dado que encontra amparo na

realidade da instituição, pois esta pelas especificidades de sua modalidade (ensino médio profissionalizante), promove diversas formações.

Para se compreender as duas outras respostas dos professores, em que 57, 7 % apontam que tiveram contato com a legislação em meios virtuais e 50 % em leituras particulares, é preciso levar em conta o que Tardif (2008, p. 48) denomina conhecimentos experienciais, que são “o conjunto de saberes atualizado, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provém das instituições de formação e nem dos currículos”. Daí deduz-se que os saberes utilizados na profissão docente não advêm de uma única fonte e que os professores atualizam seus conhecimentos que fazem parte do repertório dos saberes adquiridos no processo de formação inicial.

É dentro dessa mesma lógica que se compreende a referência feita às leituras particulares como forma de conhecimento da legislação educacional (50 %). Este representa também um percentual significativo na forma de conhecer este importante aspecto do exercício da profissão docente e que confirma a máxima a aquisição de conhecimento não se completa quando se conclui um curso superior e que os constantes desafios proporcionados pela prática docente impelem os professores a continuar aprendendo.

Nível de conhecimento a respeito da legislação educacional

Depois que se conheceu a forma como os professores tiveram contatos com a legislação educacional, procurou-se saber o nível de conhecimentos que cada professor julga ter a respeito do tema. Para tanto se escalonou os níveis de conhecimentos em cinco grupos: a) Não tem nenhuma informação; b) Sabe pouco; c) Sabe o suficiente; d) Sabe muito; e) Conhece em sua integridade;

As respostas foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Nível de conhecimento em legislação

Nível	Quantidade	%
Não tem nenhuma informação;	0	0
Sabe pouco;	13	50
Sabe o suficiente;	13	50
Sabe muito;	0	0
Conhece em sua integridade;	0	0

Fonte: questionário (2019)

É interessante observar que para este item, só foram citadas duas opções das cinco apresentadas aos pesquisados: sabe o suficiente (50%) e sabe pouco (50 %). Neste caso, ver-se que os professores têm certo conhecimento da legislação, pelos motivos que já foram explanados no item anterior. Apesar de o instrumento de pesquisa utilizado não possibilitar definir o que os professores consideram o que seria “saber pouco” ou “saber o suficiente”, pode-se inferir-se que estas respostas correspondam a conhecimentos mínimos para sua atuação na área.

Em se tratando do conhecimento específico na área de legislação educacional, é preciso lembrar que o trabalho do professor, enquanto instrumento de consolidação da educação escolar, que é um direito social, é assentado em um arcabouço de conhecimentos jurídicos que ordena o funcionamento do sistema educacional e que, de maneira geral é de domínio público. É nesse sentido que se pode compreender porque os professores dizem saber o suficiente para exercerem sua profissão.

Conhecimento das legislações que chegam à escola

Depois que se conheceu a forma como os professores tiveram contatos com a legislação educacional e o nível de conhecimento que cada professor julga ter a respeito do tema, procurou-se saber o conhecimento que cada um tem sobre as legislações que chegam até a sua escola. Para facilitar a resposta dos professores foram apresentadas como opções: portarias, leis, decretos e resoluções. Cabe ressaltar que esta pergunta admitia mais de uma resposta.

Quadro 03: Conhecimento das legislações que chegam até a escola

Tipo de legislação	Quantidade	%
Portarias	13	52
Leis	11	44
Decretos	11	44
Resoluções	13	52

Fonte: Questionário (2019)

Para discutir esta questão é preciso salientar aqui que se tomou o termo “conhecimento” como o resultado da ação de um sujeito sobre um objeto, pode-se ponderar aqui que existe uma primeira etapa no ato de conhecer, que seria tomar ciência de algo. Assim, partindo do princípio que a educação, tomada enquanto sistema e direito social é

regulada através de dispositivos legais, tanto em seu aspecto macro, quanto na gestão das unidades escolares. Neste segundo aspecto o conhecimento da legislação educacional tem reflexos diretos no trabalho do professor, uma vez que diz respeito ao seu espaço de trabalho e de seu cotidiano, de maneira prática e não só enquanto prescrição

Na pesquisa ora apresentada, do conjunto dos professores participantes somente 01 (um) não respondeu à questão formulada. Os demais 25 responderam que conhecem as portarias (52 %), leis (44 %), decretos (44 %) e resoluções (52%) que chegam à escola. Neste caso, não foi possível captar se os professores conhecem em sentido genérico, lato, ou seja, de abstrair as características de cada documento ou de sua função no aparato legal e/ou institucional ou se dizem conhecer fazendo referência à tomada de ciência do teor dos documentos legais que chegam a sua escola.

Acesso às portarias

A portaria é um tipo de norma legal editada pelo poder executivo, utilizada comumente para normatizar cumprimentos de uma instrução. No cotidiano de uma escola, serve para nomear um funcionário para determinado cargo ou dar legalidade às ações dos gestores. Neste caso, interessa a toda comunidade escolar o seu conhecimento, tornando-se necessário que o próprio gestor da escola dê publicidade a este tipo de legislação.

Por isso, a pesquisa procurou saber de que forma os professores têm acesso a esse tipo de legislação, uma vez que disseram conhecê-la. A pergunta admitiu mais de uma resposta, cujos dados estão dispostos no quadro 04.

Quadro 04: Forma de acesso às portarias

Forma	Quantidade	%
Procura em sites institucionais	13	52
Nas secretarias de educação	04	16
Por meio de um profissional da escola	09	36
Outras situações: e-mail; Grupos de professores	02	8
Por meio de grupos de estudo	0	0

Fonte: Questionários (2019)

Pode-se visualizar que a maior parte dos professores pesquisados toma conhecimento através de sites institucionais (52%), o que se considera uma mudança no que costumeiramente ocorre nas escolas. Era de se esperar que os professores dissessem ter

acesso a esse tipo de legislação através da própria escola, o que só foi citado por 36% dos participantes da pesquisa, uma vez que as portarias dizem respeito a determinações e encargos que devem ser de conhecimento de todos da escola, uma vez que se relaciona aos fazeres.

Por outro lado, a observação do percentual de professores que dizem ter como forma de acesso os sites institucionais, leva à constatação que as novas tecnologias da informação impactam de forma positiva no acesso aos conhecimentos decorrentes de operações jurídicas, bem como na transmissão destes. Situando esta constatação no contexto dos saberes docentes, pode-se compreender que este fato traz mudanças significativas no trabalho docente, pois o fato de os professores poderem acessar tais conhecimentos de forma mais direta e imediata, coloca em segundo plano o papel das agências de transmissão de conhecimento, visto que o acesso se dará sem a participação delas.

Discutido a forma de acesso às portarias, uma legislação de abrangência menor, a pesquisa procurou saber o nível de conhecimento de algumas leis em vigor, por parte dos professores. O critério para escolhê-las levou em consideração elas estarem em maior evidência na sociedade. Para tanto, selecionaram-se as seguintes legislações: a) Lei nº 10.436/02; b) Lei nº 10.639/03; c) Lei nº 12.711/12; d) Lei nº 13.146/15.

A Lei nº 10.436/02, sancionada em consonância com convenções internacionais como a Declaração de Salamanca, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos comunicativos a ela associado. Essa lei tornou-se um marco para a inclusão escolar no Brasil, pois possibilitou que as pessoas surdas tivessem condições reais de frequentar a escola e de fato aprender, tendo interferido sistema educacional brasileiro como um todo, tanto no sentido de criar políticas de inclusão de alunos surdos, como na formação dos professores, na produção de material didáticos, nas pesquisas educacionais, entre outros. (BRASIL, 2002).

Outra lei que se considera que teve uma grande visibilidade e importância social foi a Lei nº 10.639/03. Esta lei alterou a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", sendo acrescentados os arts. 26-A, 79-A e 79-B. Ao trazer essa discussão para o interior do sistema educacional, a referida lei fortaleceu o processo de identificação e de autoestima das pessoas negras, incidindo também na reorientação dos programas das disciplinas, bem como no conteúdo dos livros didáticos e paradidáticos.

Com um desdobramento da Lei nº 10.639/03, foi sancionada a Lei 11.645/08, modificando a anterior e acrescentando também o estudo da história indígena, uma vez que ela incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

No esteio das políticas de ações afirmativas para as questões de etnia e como forma de reparação histórica aos anos de escravidão africana no Brasil, em agosto de 2012 foi sancionada Lei nº 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012). Em seu art. 1º, a lei preconiza que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Os impactos que essa lei causou no contexto da educação foram um dos mais significativos para a área, pois ela possibilitou o início da democratização do ensino superior. Outro aspecto muito importante destacado por essa lei foi a discussão e a criação de mecanismos de reconhecimento da identidade negra, das etnias indígenas, acrescido também do reconhecimento dos deficientes, quando o seu art. 3º, cuja redação foi atualizada pela Lei nº 13.409, de 2016, explicita que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012, 2016).

No rol do conjunto de leis que se considerou, neste trabalho grande impacto não só educacional, como também social, destacou-se a Lei ordinária nº 13.146/15, sancionada em 06/07/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (BRASIL, 2015). Entre as ações necessárias para a efetivação deste direito, entre outro, está a garantia da acessibilidade, a adaptação de produtos, ambientes, programas, serviço e produtos para o atendimento aos deficientes, o uso de tecnologias assistivas, etc.

Assim, para avaliar o nível de conhecimento do grupo de professores pesquisados, foi apresentada a seguinte escala de conhecimento: a) nenhum conhecimento; b) pouco conhecimento; c) satisfatório; d) conheço muito; e) conheço integralmente.

As respostas dadas pelos professores estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 05: Nível de conhecimento das leis

Leis	Nível de conhecimento									
	Nenhum		Pouco		Satisfatório		Muito		Integralmente	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Lei 10.436/02	06	23, 1	13	50	06	23, 1	0	-	01	3, 8
Lei 10.639/03	07	26, 9	07	26, 9	11	42, 3	01	3, 8	00	-
Lei 12.711/12	03	11, 5	08	30, 8	09	34, 6	05	19, 2	01	3, 8
Lei 13.146/15	05	19, 2	06	23, 1	11	42, 3	04	15, 4	00	-

Fonte: Questionário 2019

O quadro mostra que somente 3,8% disseram conhecer duas leis de forma integral, a Lei 10.436/02 e a Lei 12.711/12, o que é um percentual que pode ser considerado baixo em comparação com o percentual de conhecimento das legislações que circulam pela escola e que os professores disseram conhecer (Quadro 07). Em contrapartida, os dados mostram que é significativo o percentual de professores que dizem não ter conhecimento das leis apresentadas, uma vez que todas elas são referenciadas, sendo que o percentual mais alto de total desconhecimento está na Lei 10.639/03 (26,9 %), seguida pela Lei 10.436/02 (23,1%), pela Lei 13.146/15 (19,2%) e pela Lei 12.711/12 (11,5%).

Pode-se dizer então que o aspecto mais significativo deste quadro está em demonstrar que leis impactam, na atual circunstância o trabalho do professor, e que ainda não são do conhecimento de todos os professores. O desconhecimento da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos constitui-se um prejuízo para uma sociedade como a piauiense, que possui uma alta quantidade de afrodescendentes e que o desconhecimento da lei inviabiliza a percepção das questões de acesso e permanência na escola e isso atravessa a questão das origens étnicas dos alunos de escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras reflexões proporcionada pela parte empírica da pesquisa foi o entendimento que o conhecimento é um aspecto subjetivo do ser humano e que não se

consegue abarcá-lo em sua totalidade. Apenas captamos algumas de suas nuances. Neste caso, aquelas expressas pelo discurso dos professores.

Contudo, transformado em objeto de estudo, pode-se apreciá-lo do ponto de vista teórico. Neste particular, compreendeu-se que os conhecimentos fazem parte dos saberes docentes e estes são múltiplos e não dependem somente da formação acadêmica, visto que se atualizam no cotidiano do professor.

Reconheceu-se que as leis não são estanques, pois elas se atualizam conforme a sociedade traz novas demandas. No caso da legislação educacional, é interessante destacar que seu aspecto hierárquico colabora com o processo de respostas às demandas sociais, assim vão sendo editadas leis complementares àquelas que já estão em vigor, como é o caso da LDB.

Sobre o conhecimento da legislação e suas relações com a profissão docente, constatou-se que o grupo de professores pesquisados demonstra ter um nível de conhecimento suficiente para desempenhar sua função, cujo principal meio de acesso é através dos meios virtuais. Pode-se constatar também que o acesso ao conhecimento da legislação educacional tornou-se mais fácil devido aos avanços tecnológicos, mas que este fato, por si só, não garante uma transposição didática, que transforme tais conhecimentos em prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 24 de abril de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 18 ago.2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 18 set.2019.

BRASIL, **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em 19 set.2019.

BRASIL, **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 19/02/2019.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em 19/09/2019.

BRASIL, **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em 19 set.2019.

BRASIL, **Lei ordinária nº 13.146/15**. 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/113146.htm>. Acesso em 19 set.2019.

GIL, Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico**. 8ª ed. São Paulo: Rideel, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

CAPÍTULO 3

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Jerônimo Gregório da Silva Neto

Ellery Henrique Barros da Silva

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma revisão integrativa de literatura que teve como objetivo realizar uma revisão integrativa, no período de janeiro de 2015 até dezembro de 2019, sobre a alimentação escolar no cenário brasileiro. Levou-se em consideração os aspectos metodológicos, participantes dos estudos, os estados brasileiros, ano de publicação e os resultados. A busca dos trabalhos científicos foi realizada na Biblioteca Virtual em Saúde (*BVS Psi- Brasil*), que constitui uma relevante fonte de busca e acervo no cenário científico nacional e da América Latina. No que tange a base de dados utilizada, optou-se pela *Scientific Electronic Library Online - SciELO*. Para o levantamento de material nessa plataforma, foram utilizadas palavras-chave como descritores da temática a ser investigada neste estudo. Assim, foi utilizado apenas um descritor básico: “alimentação escolar no Brasil”. A busca resultou em 10 artigos, quanto ao idioma 8 em português e 2 em inglês. Os resultados identificaram que ainda existem algumas lacunas a serem melhoradas na alimentação escolar no Brasil, como também, a importância de alguns profissionais da nutrição a frente dessa política e a relação das cantinas escolares que se encontram em desacordo com a legislação para a comercialização.

Palavras-chave: Alimentação. Escola. Revisão integrativa.

INTRODUÇÃO

Quando a alimentação é somada a oportunidade de estudo traz benefícios que aparecem dentro e fora da sala de aula. Os alunos que são expostos a uma alimentação a nível social onde não são aquelas ofertadas dentro de casa, têm uma formação de uma consciência crítica daquilo que vão ingerir ao longo da vida. Quanto mais cedo essa consciência começar a ser formada com mais naturalidade isso vai se perpetua ao longo da vida, além de ter grande importância para o desenvolvimento cognitivo e motor.

A alimentação escolar constitui um direito dos estudantes e dever do Estado. Para a sua efetivação, foi instituído na década de 50 o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o objetivo de contribuir para o crescimento, o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos em toda a rede de educação básica pública. Também, promover ações de educação alimentar e nutricional e oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. O PNAE se destaca por ser um dos maiores programas do mundo a abranger a alimentação escolar, contemplando o Direito Humano à Alimentação Adequada e a Segurança Alimentar e Nutricional – SAE (PEDRAZA *et al*, 2016).

No Brasil, o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) destaca-se por ser o programa social mais antigo voltado para as questões alimentares. Ao longo de sua existência, sofreu várias reformulações importantes, frente aos problemas nutricionais enfrentados no país (fome, desnutrição e obesidade). Inicialmente de caráter assistencialista, o objetivo principal era o combate à desnutrição e à evasão escolar. Atualmente é regulamentado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e pela resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE), órgão responsável pelo gerenciamento do programa.

No ano de 2014, o governo federal brasileiro contou com um orçamento de 3,6 milhões de reais para atender os 42,2 milhões de estudantes do ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Esse valor ainda é complementado obrigatoriamente com recursos próprios de cada município ou estado para compra de alimentos e custos onde esse alimento irá ser produzido com as cantinas escolares (CESAR *et al*, 2018).

As cantinas escolares possuem como objetivo de controlar a qualidade nutricional dos alimentos ofertados por isso alguns estados e municípios instituíram uma legislação que regulamenta estes estabelecimentos. Em 2008, o estado do Rio Grande do Sul sancionou a

Lei N° 13.027, conhecida como “Lei da Cantina” que regula o comércio de lanches e bebidas nas escolas particulares, devendo as cantinas atender e visar à qualificação nutricional dos alimentos oferecidos aos alunos.

Desta forma, frutas, saladas, sucos e sanduíches naturais devem ser ofertados com maior evidência, além de ser vetada a exposição de cartazes publicitários que estimulem a aquisição e consumo de guloseimas, refrigerantes e salgadinhos industriais em ambiente escolar. Os proprietários dos estabelecimentos têm o dever de garantir, além da qualidade nutricional, a higiênico-sanitária, em especial a presença de alvará sanitário (BORSOI *et al*, 2016).

Os cardápios das merendas escolares devem fornecer alimentos de qualidade aos alunos das escolas públicas, além de ser um instrumento que visa assegurar a oferta de uma alimentação saudável e adequada. Garantindo o atendimento das necessidades nutricionais dos alunos durante o período letivo, além de atuar como um elemento pedagógico, caracterizando uma importante ação de EAN (BORSOI *et al*, 2016; FONSECA *et al*, 2015).

A escola pode e deve trabalhar estratégias para valorizar atitudes relacionadas à forma correta de se montar um cardápio saudável, disponibilizando espaços que possam incrementar uma pequena horta, ressaltando os benefícios dos alimentos que serão cultivados e inseridos durante as refeições diárias. A gestão escolar, o professor, o nutricionista e demais profissionais que fazem parte da escola também contribuem nessa aprendizagem, por meio das conversas e aulas que eles têm as possibilidades de intervenção significativa, às experiências positivas ou negativas que os alunos apreendem dentro e fora dos espaços escolares. Essas vivências devem ultrapassar os muros da escola e refletir na vida social, econômica e afetiva de todos os atores que fazem parte do ambiente escolar (FONSECA *et al*, 2015).

Com isso, o objetivo do presente estudo é realizar uma revisão integrativa, no período de janeiro de 2015 até dezembro de 2019, sobre a alimentação escolar no cenário brasileiro. Para que tal objetivo seja alcançado, leva-se em consideração os aspectos metodológicos, participantes dos estudos, os estados brasileiros, ano de publicação e os resultados.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa elaborada conforme as etapas apontadas pela literatura. Com relação à pesquisa proposta, a busca dos artigos foi realizada na Biblioteca

Virtual em Saúde (*BVS Psi*– Brasil), que constitui uma relevante fonte de busca e acervo no cenário científico nacional e da América Latina. No que tange a base de dados utilizada, optou-se pela *Scientific Electronic Library Online - SciELO*. Para o levantamento de material nessa plataforma, foram utilizadas palavras-chave como descritores da temática a ser investigada neste estudo. Assim, foi utilizado apenas um descritor básico: “alimentação escolar no Brasil”. O acesso foi realizado no mês de abril de 2020 por dois juízes.

A delimitação dos artigos analisados se deu a partir de alguns critérios de inclusão. Para ser incluído, considerou-se artigos que estudam a alimentação escolar no contexto brasileiro. O segundo critério, foi considerar artigos que contemplem estudos empíricos. Foi optado por utilizar manuscritos apenas em português, devido ser um estudo que abrange apenas o cenário brasileiro. Destes, foram selecionados artigos publicados no período de janeiro de 2015 até dezembro de 2019. Como critério de exclusão, foram excluídos capítulos de livros, teses, dissertações e estudos teóricos. Além disto, artigos duplicados e sem acesso disponível nas plataformas digitais. Inicialmente, alguns estudos foram excluídos por não contemplarem o tema alimentação e escola no título, como também, a partir do resumo.

Os estudos selecionados foram lidos integralmente, no processo de extração dos dados e elaboração de categorias de análise. Considerou-se, o título, ano de publicação, estado de realização da pesquisa, participantes do estudo, delineamento metodológico, instrumento de pesquisa e os resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da investigação na base de dados foram encontrados 157 artigos, desses, foram selecionados 72 dos últimos 5 anos, na qual 62 foram baixados e lidos na íntegra, dos quais 10 eram duplicados e 52 não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos *à priori*. Resultando em 10 artigos (conforme figura 1), quanto ao idioma 8 em português e 2 em inglês. Ressalta-se que foi utilizado descritores apenas em português por se tratar de uma pesquisa no contexto brasileiro. O número de identificação do manuscrito na tabela 1, será usado em todas as tabelas para facilitar a identificação do estudo.

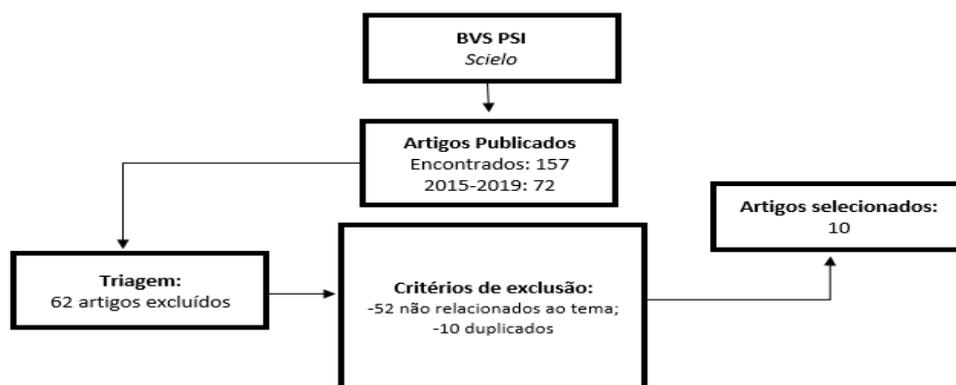


Figura 1. Fluxograma da seleção dos estudos nas bases de dados.

Em relação ao ano de publicação, o gráfico demonstra uma prevalência de 2 (dois) artigos nos anos de 2015 e 2016 (figura 2), os anos de 2018 e 2019 apresentam 3 (três) artigos, sendo o maior número de pesquisas realizadas. Vale ressaltar que o ano de 2017, não apresenta publicações na temática.

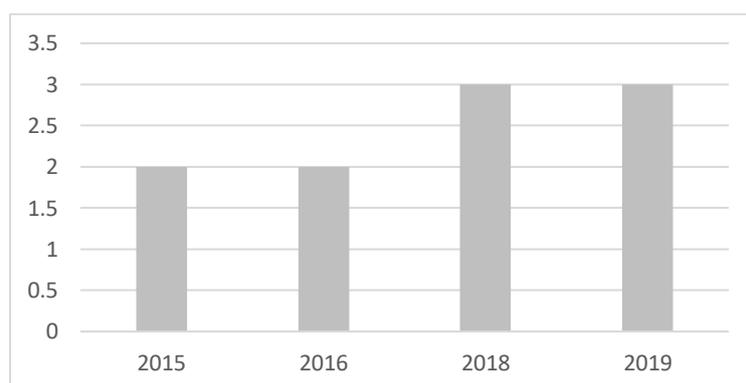


Figura 2. Ano de publicação dos manuscritos

No que diz respeito aos estados de origem das pesquisas (figura 3), a maioria dos estudos encontrados foram realizados nos seguintes estados brasileiros, a saber: Bahia (2), Distrito Federal (1), Rio Grande do Sul (2), Pernambuco (1), Minas Gerais (1), Paraná (1), Goiás (1) e um estudo realizado em 3 estados do país, Florianópolis, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1). Percebe-se que a maioria dos estudos foram realizados em estados da região Sul do Brasil, que pode ter uma relação com a parceria entre o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Plano Safra da Agricultura Familiar que fornece crédito e auxílio na produção, comercialização e suporte técnico para agricultores e fazendeiros (MALIKOSKI, 2019).

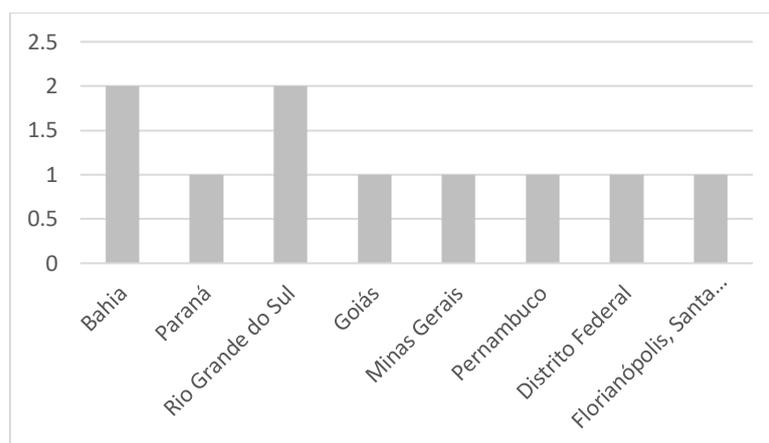


Figura 3. Publicações dos estados de origem das pesquisas

Na tabela 1, exibe-se os manuscritos recuperados neste estudo, a partir dos autores, ano, delineamento, participantes e estados brasileiros.

Tabela 1. Caracterização dos artigos.

Nº	Autor/ano	Delineamento	Participantes	Estados brasileiros
1	Silva, Amparo-Santos, Soares (2019)	Etnografia (qualitativo)	Alunos, professores e funcionários	Bahia
2	Wognski, <i>et al</i> (2019)	Observacional, descritiva, com delineamento transversal (quantitativo)	104 cantinas escolares	Paraná
3	Rockett <i>et al</i> (2019)	Estudo transversal descritivo (quantitativo)	Secretário de Educação, nutricionistas, técnico de nutrição e agricultores.	Rio Grande do Sul
4	Bubolzet <i>et al</i> (2018)	Estudo transversal (quantitativo)	526 Estudantes do ensino fundamental anos finais	Rio Grande do Sul
5	Silva <i>et al</i> (2018)	Estudo transversal (quantitativo)	214 municípios	Goiás
6	Rocha <i>et al</i> (2018)	Estudo transversal, (quantitativa e qualitativa)	Crianças, pais, merendeiras, nutricionistas, presidente do Conselho de Alimentação Escolar.	Minas Gerais
7	Paiva, Freitas, Santos (2016)	Entrevista, Observação, grupos focais (qualitativa)	Coordenador, nutricionista, Conselho de Alimentação Escolar (CAE), diretores e merendeiras.	Bahia
8	Melo, Franco de	Estudo de caso, com		

	Sá e Melo Filho (2016)	grupo focal, entrevistas com informantes-chave e análise documental. (qualitativa)	Gestores	Pernambuco
9	Gabriel, Goulart e Calvo (2015)	Entrevista (qualitativa)	Nutricionistas	Florianópolis, Santa Catarina e Rio Grande do Sul
10	Porto <i>et al</i> (2015)	Estudo descritivo, analítico, transversal (quantitativo)	202 cantinas	Distrito Federal

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

Quanto às revistas nas quais foram feitas as publicações dos artigos, apenas uma se repetiu, fato que possivelmente pode estar associado à área de estudo que foi realizada. As revistas científicas são: *Cadernos de Saúde Pública* (2), *Brazilian Journal of Food Technology* (1), *Ciência & Saúde Coletiva* (4), *Revista de Nutrição* (2) e *Ciência Rural* (1).

De forma geral, os participantes dos estudos foram realizados com alunos, professores, gestores, profissionais da Nutrição e cantinas escolares, como pode ser observado na tabela 1. Duas das pesquisas contemplaram cantinas escolares (Wognski, *et al*, 2019; Porto *et al*, 2015). Um deles, faz um estudo em um estado inteiro (Silva *et al*, 2018). Alguns estudos também contemplaram em seus participantes, alunos, professores, gestores, profissionais da nutrição, merendeiras (Silva, Amparo-Santos, Soares, 2019; Rockett *et al*, 2019; Rocha *et al*, 2018; Paiva, Freitas, Santos, 2016). Uma pesquisa foi realizada com estudantes (Bubolz *et al*, 2018); outro estudo com nutricionistas (Gabriel, Goulart e Calvo, 2015) e uma com gestores (Melo, Sá e Filho, 2016).

Na coleta de dados e delineamento do estudo foram utilizados instrumentos variados. A maioria dos estudos utilizam a abordagem quantitativa, mas uma parte também qualitativa, prevaleceu estudos transversais de descrição analítica. Foram encontradas também nas pesquisas estudos documentais e observação, Grupos focais e entrevistas. Apenas uma utilizou as abordagens qualitativa e quantitativa (Rocha *et al*, 2018).

Na tabela 2, apresenta-se categorias de análise relacionadas aos objetivos e resultados encontrados nos estudos recuperados. Desse modo, as categorias servem como uma visualização panorâmica dos resultados, permitindo que aconteça uma maior contextualização acerca do que será abordado.

Tabela 2. Categorização com os principais resultados.

Categorias	Nº	Principais resultados
Alimentação escolar e as ações do PNAE	1	O quanto o diálogo entre o campo da educação e o campo da alimentação e nutrição pode contribuir para que a alimentação escolar integre as práticas escolares não como um mero suporte nutricional, mas como comida que valoriza a escola pública e seus sujeitos.
	5	A presença do nutricionista mostrou-se associada à EAN ($p = 0,001$). Ações de EAN são executadas na maioria dos municípios, entretanto com baixa frequência. A associação encontrada indica a relevância da presença do nutricionista, em condições que atendam à legislação, possibilitando o cumprimento de suas atribuições, conforme definido pelo Marco Legal do PNAE e do Conselho Federal de Nutricionistas.
	6	As crianças relataram baixa adesão à alimentação escolar e a maior parte costumava levar lanche de casa. Foram identificadas irregularidades na execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar, como: inadequação do número de nutricionistas, suspensão das reuniões do Conselho, inadequação da infraestrutura nas áreas de preparo e de distribuição das refeições, falta de capacitação das merendeiras, não adequação nutricional da alimentação ofertada e ausência de ações de educação alimentar e nutricional. O Programa atendeu as recomendações de compra dos alimentos provenientes da agricultura familiar.
	7	Foi marcante para o presente estudo o espaço-tempo do recreio, trazendo à tona a relação entre o corpo e o comer. Partindo-se do conjunto das narrativas foram observados diferentes significados associados aos alimentos servidos institucionalmente. O estudo contribuiu para elucidar aspectos relacionados à comensalidade na tríade casa-rua-escola e ao direito à alimentação escolar. Possibilitou ainda ampliar a compreensão sobre hábitos alimentares de escolares inseridos no PNAE.
	8	Os resultados relativos aos contextos organizacional e sociopolítico considerados favoráveis foram: institucionalização do programa, uso eficiente dos recursos financeiros, gestão municipalizada, alta participação comunitária e uso dos recursos locais a favor do programa. Desfavoráveis: fragilidade da articulação intersetorial e qualificação profissional

		deficiente. O forte acirramento político local é um fator com aspectos positivos e negativos para a sustentabilidade.
	9	Dois casos foram classificados como regular e um como ruim. Destaque para Florianópolis, Santa Catarina, na gestão financeira e no estímulo ao desenvolvimento regional. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, destacou-se com a adequada equipe de produção de alimentos e a boa execução dos cardápios. Ainda que os resultados tenham sido menos satisfatórios do que o esperado, eles poderão estimular melhorias na gestão do programa ao dar ênfase à importância da avaliação como ferramenta legítima para qualificar os serviços.
Cantinas escolares e alimentação saudável	2	As cantinas, independentemente da rede ensino e do tipo de administração, estão em desacordo com as legislações vigentes, tanto na comercialização de alimentos proibidos como na ausência de dois tipos de frutas e na ausência de mural educativo. Os resultados mostraram que a supervisão frequente do responsável técnico se faz necessária para contribuir nas escolhas dos alimentos comercializados e, conseqüentemente, melhorar a qualidade nutricional dos produtos expostos para venda.
	10	A maioria das cantinas escolares do Distrito Federal não é espaço facilitador da alimentação saudável. A alta prevalência de gestão terceirizada, com pouca interferência da comunidade escolar, dá ao proprietário da cantina grande autonomia e possibilita a priorização da busca pelo lucro em detrimento da educação alimentar dos escolares. Melhorar a qualidade nutricional da alimentação escolar deve ser um esforço contínuo de interação entre fornecedores, diretores, alunos, pais e governantes.
Perfil e consumo alimentar na escola	3	Verificou-se uma grande diversidade de alimentos adquiridos, sendo a maior parte produtos in natura, apesar da baixa aquisição de produtos da sociobiodiversidade. Os resultados indicam a tendência dos municípios em fomentar a economia local, com incentivo ao consumo e produção de alimentos regionais.
	4	Os escolares que relataram levar lanche de casa para a escola consumiram com maior frequência salada crua, frutas frescas ou salada de frutas, bolachas/biscoitos salgados e salgadinhos de pacote e refrigerante. Concluiu-se que o consumo de alimentos saudáveis entre os escolares da zona rural foi baixo e intervenções são necessárias a fim de

		melhorar o quadro atual de práticas inadequadas de alimentação.
--	--	---

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

Os estudos contemplados na categoria “*Alimentação escolar e as ações do PNAE*”, indicaram que práticas alimentares não como um mero suporte nutricional, que o nutricionista é importante na adoção de práticas alimentares saudáveis conforme a legislação, da baixa adesão à alimentação escolar e a preferência em levar lanche de casa. Também foi encontrado aspectos relacionados ao corpo associado ao ato de comer. Um estudo desenvolvido em 3 estados apresentou características semelhantes, mas com aspectos geopolíticos e gestão do PNAE diferentes.

Desse modo, o PNAE enquanto política nacional de segurança alimentar nutricional em março de 2015 completou 60 anos de existência e ao longo desse tempo, passou por diversas modificações, principalmente com a inserção do nutricionista como o responsável por estar à frente dessa política. Vale ressaltar, que o número desses profissionais inseridos na rede pública de ensino ainda é insipiente, sendo necessário um olhar mais ampliado acerca desse profissional como promotor de práticas alimentares na escola (CORREA *et al*, 2017).

A segunda categoria “*Cantinas escolares e alimentação saudável*”, os estudos apresentaram que as cantinas escolares independentemente da rede (pública ou privada), encontram-se em desacordo com a legislação para a comercialização. Em 2016, uma pesquisa realizada com mais de 19 mil alunos em cantinas de 97 escolas em sete estados brasileiros, apenas 7% do que é vendido nas cantinas escolares é de alto valor nutricional, de acordo com os professores da EBAPE Eduardo Bittencourt Andrade e Rafael Glodzmidt (SOUSA, 2015; DIAS, 2017).

Destarte, o incentivo e promoção de hábitos alimentares saudáveis deverá envolver todos os atores envolvidos (discentes, docentes, funcionários, família e a comunidade). Para isso, as cantinas escolares deverão proporcionar mudanças capazes de potencializar as mudanças na alimentação escolar e a formação de todos é um elemento crucial para a implementação de tais práticas (GAETANI e RIBEIRO, 2015).

O “*Perfil e consumo alimentar na escola*”, terceira categoria intitulada, desvelou uma grande diversidade de alimentos adquiridos, porém, os alunos ainda preferem consumir os alimentos levados de casa, de origem industrializada ao invés dos fornecidos in natura. A escola fazendo a inclusão de alimentos regionais nos cardápios escolares contribuem para o aumento da produção e melhora a renda familiar. Promove também a conservação dos

recursos naturais, o consumo de alimentos frescos, agindo de forma sustentável e auxiliando no desenvolvimento local (GIRARDI, *et al*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão da alimentação escolar no Brasil foi motivada pela problemática levantada em que um país onde a fome e a desnutrição ainda são graves problemas sociais, ao passo que aumentam os casos de obesidade, o tema da educação alimentar e nutricional é central, e a escola é um agente fundamental nesse sentido. As políticas públicas em alimentação e nutrição no Brasil instituiu ações educativas em prol de novos hábitos alimentares e da saúde. O PNAE tem como meta abraçar todo território nacional com suas tendências teórico-metodológicas, como a EAN, sendo um programa não somente assistencialista para muitas crianças e adolescente, mas também promotor do direito humano a alimentação adequada.

O número de publicações nessa temática ainda se mostra em crescimento, envolvendo a alimentação escolar como estratégia para a mudança de hábitos. O interessante é que a maioria dos artigos incluídos neste estudo foram realizados em estados da região Sul do Brasil, que pode ter uma relação com a parceria entre o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Plano Safra da Agricultura Familiar que fornece crédito e auxílio na produção, comercialização e suporte técnico para agricultores e fazendeiros, mostrando a lacuna de outros estados no Brasil.

Como demonstrado neste trabalho, existe uma ligação direta entre saúde, nutrição e educação, perante isto verifica-se que práticas alimentares não são como um mero suporte nutricional, que o pedagogo, gestares e nutricionistas são importantes na adoção de práticas alimentares saudáveis conforme a legislação. O nutricionista como responsável por estar à frente dessa política ainda é algo que deve ser melhorado e ampliado para um melhor desempenho e ter resultados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BUBOLZ, Caren Taiane Radtke. *et al*. Consumo alimentar conforme o tipo de alimentação consumida em escolas de zona rural no Sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 8, p. 2705-2712, Ago 2018.

CORRÊA, Rafaela da Silveira. *et al.* Atuação do Nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar na Região Sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 563-574, 2017.

DIAS, Rodrigo S. *et al.* “Eating Habits in School Cafeterias in Brazil” Center for Behavioral Research Reports Series CBR-RS-001, FGV/EBAPE, p 1-30, 2017.

GABRIEL, Cristine Garcia; GOULART, Gabriela; CALVO, Maria Cristina Marino. Gestão municipal do Programa Nacional de Alimentação Escolar nas capitais da região Sul do Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 28, n. 6, p. 667 – 680, Dez 2015.

GAETANI, Raquel dos Santos; RIBEIRO, Luciana Cisoto. Produtos comercializados em cantinas escolares do município de Ribeirão Preto. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**. v. 28, n. 4, p. 587-595, out./dez., 2015.

GIRARDI, M. W.; FABRI, R. K.; BIANCHINI, V. U.; MARTINELLI, S. S.; CAVALLI, S. B. Oferta de preparações culinárias e alimentos regionais e da sociobiodiversidade na alimentação escolar: um estudo na Região Sul do Brasil. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 25, n. 3, p. 29-44, 17 out. 2018.

MALIKOSKI, Tatiane Goetz. **Características da aquisição da Agricultura Familiar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar na Região Sul do Brasil**. 2019. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MELO, Mariana Navarro Tavares de; SÁ, Ronice Maria PereiraFranco de; FILHO, Djalma Agripino de Melo. Sustentabilidade de um programa de alimentação escolar bem-sucedido: estudo de caso no Nordeste do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1899-1908, Jun 2016.

PAIVA, Janaína Braga de; FREITAS, Maria do Carmo Soares de; SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Significados da alimentação escolar segundo alunos atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2507-2516, Ago 2016.

PORTO, Erika Blamires Santos. *et al.* Cantinas escolares do Distrito Federal e promoção da alimentação saudável. **Revista de Nutrição**, v. 28, n. 1 p. 29-41, Fev 2015.

ROCHA, Naruna Pereira. *et al.* Análise do programa nacional de alimentação escolar no município de Viçosa, estado de Minas Gerais. **Revista de Saúde Pública**, v. 52, n. 16, p. 1-10, Fev 2018.

ROCKETT, Fernanda Camboim. *et al.* Agricultura familiar e merenda escolar no Rio Grande do Sul, Brasil. **Ciência Rural**, v. 49, n. 2, p. 1-12, Mar 2019.

SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. Interações entre práticas alimentares e identidades: ressignificando a escola pública e a alimentação escolar. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 11, p. 1-11, Out 2019.



SILVA, Simoni Urbano da. *et al.* As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 8, p. 2671-2681, Ago 2018.

SOUSA, Anete Araújo de. *et al.* Cardápios e sustentabilidade: ensaio sobre as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Rev. Nutr.** [online]. v. 28, n.2, pp.217-229. 2015

WOGNSKI, Ana Cláudia Pereira. *et al.* Commercialization of food in school canteens. **Brazilian Journal of Food Technology**, v. 22, e2018198, p. 1-12, 2019.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM TEXTO NARRATIVO

Suyane da Silva Florindo

Nize da Rocha Paraguassú Martins

Resumo

O ensino da leitura ainda tem apresentado práticas docentes carentes em relação ao desenvolvimento do senso crítico e linguístico do aluno. Neste sentido, tentando responder a questão de como o professor deve trabalhar a leitura do texto narrativo em sala de aula, o presente trabalho objetiva apresentar uma proposta de prática de leitura para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental baseada nas estratégias de leitura de Sim-Sim (2007), tendo como foco a compreensão global do texto e sua interpretação. Para alcançar esse objetivo realizou-se uma pesquisa exploratória, que adotou como procedimento a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. Como aporte teórico, foram utilizadas as ideias de Sim-Sim (2007), Leffa (1996, 2012), entre outros. Na proposta elaborada assumiu-se a concepção de leitura como meio de interação, sem desconsiderar o contexto do discente. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem da leitura proporcionou um aprendizado significativo acerca da forma como devem ser desenvolvidas as práticas de leitura em sala de aula pelo professor de língua portuguesa. Este trabalho contribui para a prática pedagógica do professor, na medida em que se concretiza em uma proposta que introduz, de maneira planejada a leitura do texto narrativo no contexto da sala de aula.

Palavras-Chave: Leitura. Ensino. Texto.

INTRODUÇÃO

A escola tem buscado cada vez mais estratégias que ampliem suas possibilidades de ensino, porém é comum que tal procura se reduza às práticas de ensino mecanizado. O que se observa é a aparente comodidade em manter o aluno numa perspectiva passiva como se essa visão fosse indicadora de sucesso no domínio da aprendizagem. Esse é um engano corriqueiro ao qual muitos professores tendem a se submeterem ou serem submetidos, pois, não obstante, a formação de professores ainda se apresenta distante das reais necessidades escolares.

Para Freire (1996) ensinar não é somente transmitir o conhecimento. É criar a possibilidade da construção autônoma da aprendizagem, é abordar métodos, técnicas e materiais os quais assim não se encontram neutros, ou seja, estes possuem uma presença ideológica mesmo que de forma implícita. Neste sentido, a ideia de Libâneo (1994) complementa o citado e contextualiza bem o ensino, pois afirma que por muitas vezes ele é visto como limitado à transmissão da matéria, sendo que acaba por ser voltado para si mesmo, não compreendendo o aluno e sem promoção da aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios.

E é neste entorno que a leitura se apresenta, resumida a mera decodificação, se caracterizando distanciada do senso crítico do aluno. Diante desse contexto se faz preciso entender que “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo da leitura” (SIM-SIM 2007, p. 05). A compreensão, as inferências realizadas são características que desvelam um processo de leitura mais complexo, mais rico, que possibilita ao aluno a vivência de experiências que elevem seu potencial crítico diante da leitura de textos e do mundo em si.

Partindo da questão sobre como o professor deve trabalhar a leitura do texto narrativo em sala de aula, o presente trabalho objetiva apresentar uma proposta de prática de leitura para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental baseada nas estratégias de leitura de Sim-Sim (2007), tendo como foco a compreensão global do texto e sua interpretação.

Para alcançar esse objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, adotando como procedimento a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. A escolha da metodologia se deu a partir do princípio de que práticas que colaborem para o ensino da leitura é requisito indispensável para a construção do aluno-leitor.

Este estudo é oriundo de uma pesquisa para a conclusão de curso de especialização em Linguística e Ensino. Apresenta grande importância, pois mostra que a concepção de leitura adotada pelo professor direciona toda sua prática, além disso, contribui para a prática pedagógica do professor, na medida em que se concretiza em uma proposta que introduz, de maneira planejada a leitura do texto narrativo no contexto da sala de aula.

LEITURA

Existem variadas concepções de leitura. Leffa (1996) apresenta quatro perspectivas, as quais incitam sobre o tipo de leitor que se deseja construir. Uma delas se apresenta de forma geral, duas específicas e uma conciliatória. A primeira é caracterizada por conceber a necessidade de outros elementos para a concretização do ato de ler, é uma forma básica para as demais concepções. As específicas são contrapostas quanto ao seu objeto: a leitura como extração do significado do texto e a leitura como atribuição de significado do texto. A quarta concepção, visando a promoção de uma prática de leitura que vislumbra uma quebra de paradigmas tradicionais, tem como destaque a concepção de leitura como interação com o texto. Ao longo do texto as visões citadas serão abordadas de forma mais detalhada, porém a partir das caracterizações do leitor que começa a surgir e que se deseja crescer nos tempos atuais, ler como forma de interagir com o escrito terá assim uma ênfase mais positiva devido seus princípios cada vez mais embasarem as práticas docentes contemporâneas ideais no ensino e desenvolvimento da leitura, (LEFFA, 1996).

Conceber a leitura como algo em si mesmo é não levar em consideração que existe toda uma motivação para a escrita de algo. É resumir o texto como palavras passivamente unidas, sem apreciar o seu lado sociológico. Segundo a definição geral, leitura é “[...] basicamente um processo de representação [...]” (LEFFA 1996, p. 10). Neste processo há o envolvimento do sentido da visão, o qual define uma representatividade para o escrito. Neste caso a leitura mostra uma parte de um contexto que não é entendido em seu sentido literal. Nessa perspectiva salienta-se que ela não se direciona apenas as letras, pois o leitor tem também como fontes objetos, cenas, gestos, etc. Entende-se que, o indivíduo por conviver com regras sociais, tende a apresentar uma gama de visualizações diante um único fato.

Compreendendo a necessidade de se levar em consideração fatores que agregam novos aspectos às coisas, a leitura como extração do significado do texto põe a fonte do conhecimento como sendo exclusivamente deste. É possível enxergar nessa teoria a



caraterização de um movimento, isso porque essa idealização ganhou notório espaço nos Estados Unidos na década de 50 e 60 (LEFFA, 1996). O texto como ponte entre leitor e informação deveria ser de uma total clareza, isso era o que revelava o grau de compreensão que este havia de ter. Segundo essa perspectiva, o leitor como subordinado ao texto deveria vasculhá-lo a fim de encontrar as riquezas contidas no texto, caso houvesse. “O leitor-minerador tem, no entanto, muito a ganhar, porque há uma riqueza incalculável nos livros. Tudo o que de melhor produziu o pensamento humano está registrado na permanência da palavra escrita” (LEFFA 1996, p. 13).

Na contramão da concepção anterior, a leitura como atribuição de significado do texto desloca a ênfase ao leitor, demonstrando assim que o acontecimento de uma resposta neste é quesito de grande valor para a qualidade do que está escrito. Um mesmo texto tende a exercer diferentes sentidos para cada indivíduo. Para Leffa (1996), a experiência que o leitor carrega consigo é de extrema importância. A função do texto é ocasionar na mente do indivíduo o desencadeamento de uma série de fatos. Tudo assim se encontra agregado ao sentido que se origina a partir do texto.

As duas últimas vertentes se divergem quanto ao foco da leitura. No entanto, ambas possuem sua devida importância, uma vez que adentram nas características de certos contextos sócio-históricos que visam abranger a leitura como algo essencial para o desenvolvimento humano. A partir da visão apresentada por Leffa (1996), buscou-se enfatizar a importância da conciliação entre o que o texto diz e o que o leitor diz a este. Unindo essas duas propostas e ajustando-as de forma a abrir espaço a um terceiro elemento (leitor e texto juntos), a interação com o texto aborda o seguinte questionamento: o que acontece quando leitor e texto se encontram? Por isso há a necessidade de se levar em conta não só o papel do leitor e do texto, mas também o resultado dessa interação.

As competências para a leitura e a intensão de ler como fator exclusivo do ser humano são requisitos necessários para que se desperte no indivíduo o poder de seu papel enquanto cidadão atuante na geração de novos conhecimentos e opiniões, sendo estes construídos juntamente com o que o texto reflete. Há assim uma troca contínua de informações entre leitor e texto. Essa visão ganha destaque quando se observa sua aplicabilidade em sala de aula, pois há um progresso para o aluno quando esse compartilha seus conhecimentos e os amplia ocasionando uma nova perspectiva de mundo. Essa reação de descoberta e construção é contínua, pois o conhecimento não é algo considerado acabado, mas sim ininterruptamente edificado.

É a partir desse entendimento que a participação ativa do aluno no ensino da leitura é garantida. Ao se ver não-submisso a uma instrução mecanizada, depositária, que o silencia diante de um mundo que também é construído por ele, o discente consegue se enxergar melhor com construtor de saberes. Este é o passo inicial para que de fato ocorra o objetivo principal da leitura: a compreensão. Para que ela ocorra o leitor deve encontrar-se aberto a interação do seu mundo com os outros mundos existentes.

A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Consoante as descrições de Leffa (1996) a compreensão da leitura vai além da simples decifração de um texto. Compreender um texto é vislumbrar a constante interação entre a conjuntura do texto e do leitor. Neste caso, entende-se que essa interatividade não ocorre de forma fixa, ou seja, não é igualitária a todos os leitores, cada um interage de forma diferenciada.

Os critérios que diferenciam as formas de interagir são baseados no conhecimento prévio do leitor sobre o assunto desvelado, e o conhecimento sobre as palavras ou ausência deste (Sim-Sim, 2007). Cada aluno possui assim um modo de se identificar ou não com um determinado texto. Seja pela sua vivência de mundo, ou pela dificuldade com a decodificação da escrita, há sempre fatores que não igualarão uma sala de aula quanto a forma de se interatuar com um texto. Nesse caso, o processo de compreensão de textos acaba sendo bem mais dependente do trabalho docente, uma vez que, as estratégias para a este deverão ser bem mais planejados.

Segundo Sim-Sim (2007) a fluência é o objetivo do ensino da compreensão de leitura. Nessa finalidade estão agregados quesitos como a rápida identificação das palavras, o domínio do léxico, as experiências anteriores de leitura e da vivência de mundo. Logo, percebe-se que em anos iniciais haverá alguns desafios que de início podem assustar o professor, porém, são de extrema importância para a conquista futura da compreensão da leitura e seus fins por parte do aluno. A esse respeito, a autora afirma:

O ensino da compreensão de leitura de textos começa quando, antes de a criança saber decifrar, exploramos com ela o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos ler histórias através da nossa própria voz. Este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade. Trata-se de um processo em espiral em que é necessário

garantir uma progressão constate no nível de desempenho da leitura atingido [...] (SIM-SIM 2007, p. 11)

Para a autora, desde bem cedo a leitura deve se fazer presente na vida da criança. Para que esta se encontre imersa nesse vasto mundo literato o qual percorrerá toda sua existência é necessário que a sua entrada seja de forma sutil, que a faça vislumbrar a magia que pode conter por trás de pequenos códigos. É nessa fase inicial que a contação de histórias com perfeitas entonações desperta no aluno o estímulo em ser um futuro leitor.

Cada ano do ensino fundamental irá proporcionando uma finalidade que propiciará de forma gradual o envolvimento do aluno com o mundo das letras. Também irá adaptando ao aluno a ideia de que a leitura possui uma informação a ser compartilhada e que se não houver de fato uma interação entre leitor e texto não haverá a possibilidade do não-escrito ascender ao texto, isto é, do leitor lançar um *feedback* a este seja a partir de questionamentos, pensamentos ou inferências.

A discussão entorno da leitura e suas práticas em sala, apesar de existirem muitas pesquisas sobre o tema, não deixa de gerar dúvidas sobre sua aplicabilidade. É um problema que ainda persiste no Brasil e que é analisada desde a formação inicial docente. Não é à toa que os documentos que guiam os currículos da educação institucionalizada se baseiam na preocupação de fazer com que a escola garanta a vivência do educando como participativo na leitura e suas implicações.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Entende-se, a partir do já discutido, que a leitura é algo de suma importância para a vida em comunidade. Para Sim-Sim (2007, p. 05) “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional”. Neste sentido, a escolha de estratégias apropriadas é questão notória quando o docente pretende alcançar a compreensão de textos pelos alunos.

[...] deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguísticos dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo (SIM-SIM 2007, p. 11)

O professor deve focar sua prática de ensino da leitura de modo que os educandos incorporem hábitos de leituras, a partir disso eles terão a progressiva conscientização de que ler é algo prático e prazeroso, que ao mesmo tempo em que pode ser simples, pode-se conter relações complexas e intermitentes. Para Sim-Sim (2007) o objetivo da leitura deve abarcar as seguintes propostas: entendimento global do texto, localização do tema central e acessórios, sintetizações, objetivos do texto, conclusões, inferências, etc.

Para a autora, o contato com a variedade de textos exige tanto estratégias gerais como também específicas. O professor deve ser consciente do seu papel como precursor de uma rotina que envolva as características necessárias à compreensão da leitura. Isso pode ocorrer a partir de um simples questionamento: o que os alunos precisam praticar para que incorporem hábitos que culminem na compreensão de um texto?

A instrução dada pelo professor não será algo tendencioso à passividade das crianças perante um texto. São apenas orientações que buscam antes de tudo fazer o aluno refletir sobre o motivo da leitura. A partir daí ele traçará suas conclusões, fará suas indagações, interagirá com o texto. Antes da leitura, segundo Sim-Sim (2007), é necessário expor o objetivo da leitura, ativar os conhecimentos prévios, antecipar informações a partir do título e imagens, além de realizar uma busca por chaves contextuais. Durante a leitura, são importantes aspectos como a leitura seletiva, sintetizações, inferências, destaque de palavras. Após a leitura há a discussão sobre o texto e é nesse momento que o docente observará a eficácia da estratégia proposta.

As ideias de Sim-Sim (2007) abrangem assim uma perspectiva prática do processo de ensino da leitura, não ficando somente na forma de traçar um plano, mas também o que este deve conter para que de fato atinja o interesse do aluno. Destarte, em tempos onde o professor abarca cada vez mais papéis diante dos problemas que assolam a instituição escolar, estratégias pormenorizadas colaboram e facilitam o trabalho com a leitura. Desta forma, as sugestões da autora foram escolhidas para elaborar a proposta de leitura do texto “Maria vai com as outras” de Sylvia Orthof.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Detalhar o percurso metodológico de uma pesquisa é importante, pois são eles que orientam o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos de uma pesquisa além de conferir a ela o rigor e a credibilidade necessários a qualquer pesquisa científica. Desse

modo, para alcançar o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, adotando como procedimento a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativa.

Segundo Gil (2007), uma pesquisa exploratória é aquela que tem como proposta exibir um dado problema ou a construir hipóteses sobre este. Ela costuma envolver levantamentos bibliográficos, questionamento a pessoas que possuem experiência com o problema a ser pesquisado e exemplos que vislumbrem a compreensão. Neste sentido este trabalho caracteriza-se como exploratório, pois busca expor, a partir da elaboração de uma proposta de ensino de leitura de um texto narrativo e como esta pode ser utilizada em sala de aula, os critérios necessários ao desenvolvimento do aluno-leitor no 2º ano do Ensino Fundamental.

Para Fonseca (2002, p 32), uma pesquisa bibliográfica é aquela que:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...].

Uma pesquisa não se inicia do nada. O trabalho científico deve obrigatoriamente apresentar pressupostos teóricos que o validam demonstrando que assim como uma pesquisa não se inicia do aleatório, ela também não terminará em si própria, pois esta servirá de base para as próximas que virão. Neste caso, elegeu-se este procedimento, devido estar intrínseco às toda e qualquer pesquisa, buscando com isso confirmar as perspectivas apresentadas no trabalho.

A análise qualitativa busca assim analisar fatores não quantitativos, buscando assim explicar o porquê dos fatos e se preocupando com aspectos das relações sociais. Optou-se por uma análise desta natureza, pois a presente pesquisa trabalha com o universo subjetivo, com perspectivas variadas que envolvem o ser humano.

Dessa forma, foi que se realizou a discussão em torno dos critérios necessários ao ensino da leitura e se chegou à elaboração da proposta de leitura do texto narrativo *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof baseadas nas perspectivas de Sim-Sim (2007).

UMA PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO MARIA VAI COM AS OUTRAS DE SYLVIA ORTHOF

A narrativa é um tipo de texto que busca proporcionar prazer. Para além de somente isso, através dela a criança pode desenvolver o hábito de leitura, aprimorar seu léxico, ter contato com variadas formas de conhecer e interagir com o mundo, entre outras questões que são trabalhadas, em muitas vezes, de forma implícita. Neste sentido, a compreensão de textos narrativos, segundo Sim-Sim (2007, p. 35):

[...] implica trabalhar histórias curtas, pequenas novelas e obras completas adequadas à idade e interesse das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto.

Percebe-se nitidamente que o leitor desenvolve um papel ativo frente as abordagens da leitura, neste caso ao texto narrativo. Nesta perspectiva, é destacado novamente o conhecimento que o docente necessita ter para que de fato haja um trabalho competente. É interessante que a autora cita sobre a valorização da narrativa como forma de apreciação, mostrando também que há a fruição estética do escrito e com isso o despertar da sensibilidade do leitor.

Para melhor compreensão do estudo, apresenta-se abaixo uma adaptação de Orthof (2002):

MARIA VAI COM AS OUTRAS

Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Onde as outras ovelhas iam, Maria ia também.

As ovelhas iam pra baixo. Maria ia pra baixo. As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima. Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas foram para o polo sul. Maria foi também. Ai, que lugar frio! As ovelhas pegaram uma gripe!!! Maria pegou gripe também. Atchim! Maria ia sempre com as outras

Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também. Ai, que lugar quente! As ovelhas tiveram insolação. Maria teve insolação também. Uf! Puf!

Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló. Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia também. Que horror! Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam.

Até que as ovelhas resolveram pular do alto do corcovado pra dentro da lagoa. Todas as ovelhas pularam. Pulava uma ovelha, Não caia na lagoa, caia na pedra, quebrava o pé e chorava: mé! Pulava outra ovelha, Não caia na lagoa, caia na pedra, quebrava o pé e gritava: mé! E assim quarenta e duas ovelhas pularam, quebraram o pé, chorando: mé !Mé! Mé!

Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, Entrou num restaurante e comeu uma feijoada. Agora, mé. Maria vai para onde caminha o seu pé!

As propostas de Sim-Sim (2007) para com o trabalho com o texto narrativo abordam os seguintes objetivos: suscitar o interesse pela leitura e pela história, desenvolver a compreensão global do texto, aprofundar a compreensão da história, trabalhar a compreensão intratextual e desenvolver a interpretação. Para o trabalho com este texto, buscou-se enfatizar apenas duas competências propostas por Sim-Sim (2007), são elas: a compreensão global do texto e a interpretação, pois acredita-se que, de certa forma, estas não deixam de abranger as demais abordagens.

Por vezes, os conceitos de compreensão e interpretação foram dados como similares, porém ressalta-se que, apesar de serem próximos em alguns aspectos, possuem distinções que precisam ser destacadas.

Compreender é o mesmo que relacionar. É o conhecimento da composição do texto.

[...] Essas relações precisam ser estabelecidas em várias direções, locais e globais, dentro do objetivo da leitura e fora dele, dentro do leitor e fora dele. Vê-se um texto, uma imagem, uma música, um vídeo e qualquer outro objeto de leitura, como um quebra-cabeça que precisa ser montado em suas partes para se chegar à compreensão em sua totalidade. (LEFFA 2012, p. 2368)

A compreensão é a descrição do que compõe o texto, ao final dessa junção se tem compreensão do todo. Já a interpretação é a forma com que o leitor pode fazer a composição do texto. Em um sentido mais prático é agregar uma significação e compreender se dirige à percepção, (LEFFA, 2012).

No ensino da leitura do texto narrativo *Maria vai com as outras* de Sylvia Orthof serão utilizados os seguintes procedimentos baseados nas propostas de Sim-Sim (2007):

A. Antes da leitura:

1. Divulgar o objetivo da leitura:

Objetivo: Conhecer novas experiências que o texto narrativo pode proporcionar através de sua compreensão e interpretação. Por meio dos

personagens da história poder se identificar e criar possibilidades de reflexão sobre si mesmo, mundo e sobre a língua materna.

Atividade: conversar com os alunos sobre uma situação que o professor ou alguém passou por não pensar por conta própria, por sempre levar em consideração somente o que outras pessoas falam, além de chamar a atenção para a construção de uma narrativa.

2. Aguçar os conhecimentos dos alunos sobre o tema:

Para conhecer o texto, sua interpretação e compreensão global os conhecimentos prévios dos alunos devem ser elucidados para que de fato haja uma interação entre texto-leitor e para que o professor trace planos sobre o melhor caminho a si percorrer na leitura do texto.

Atividade: realizar questionamentos aos alunos sobre o porquê de na maioria das vezes se fazer algo igual ao que outras pessoas fazem mesmo que sem um grande motivo; abordar sobre a facilidade de imitar os demais e não se refletir sobre o que realmente será bom para cada um.

3. Antecipar informações com base no título:

Atividade: a partir do título o professor pode questionar à turma sobre o sentido da expressão “vai com as outras” e o porquê do nome Maria (será que é um nome escolhido aleatoriamente ou tem alguma justificativa?). Neste caso, será interessante que se ressalte o costume popular de se chamar a pessoa do sexo feminino quando não se sabe o nome ou não se quer dizer de Maria e a do sexo masculino de Zé.

B. Durante a leitura:

1. Estimular a leitura exploratória pelo aluno do texto;

É interessante que inicialmente o aluno tenha contato com o texto. Que ele o olhe, toque e que mesmo não tendo habilidade com a leitura que este tenha sua curiosidade estimulada pelas palavras, pelos desenhos ou até pela estrutura do texto.

Atividade: pedir para os alunos lerem o texto, mesmo que de forma visual.

2. Estimular a criação mental do percurso do que está sendo lido pelo professor;

Após o contato dos alunos com a narrativa, o professor ao ler o texto fará com que o aluno consiga encaixar os fatos ocorridos no tempo e que este consiga elencar cada fato como consequência do outro.

Atividade: Ao recontar a história para que haja a seleção das partes importantes, o professor destacará cada fato enfatizando a memorização, buscando criar uma espécie de encadeamento de ideias.

3. Inferir sobre palavras desconhecidas (caso haja);

O professor deve estar atento as palavras que não são muito utilizadas na rotina da turma.

Atividade: pode questionar aos alunos sobre a inferência de palavra desconhecidas, a exemplo da palavra insolação descrita na narrativa. As crianças podem alegar que é alguma consequência do sol forte, pois Maria havia ido para um lugar muito quente. Também pode utilizar o dicionário para isto.

4. Destacar partes consideradas importantes do texto.

Essa prática é imprescindível para se focar em partes-chave do texto, ou seja, as partes que são indispensáveis para a construção da história (como ela se inicia, nome da personagem principal e o que ela costuma fazer, o que ela faz um dia de diferente e como termina a história).

Atividade: Ao se chegar em uma parte decisiva para a descrição da narrativa o professor pede para que o aluno sublinhe (caso cada um tenha o texto) ou então ele mesmo as enfatize chamando a atenção dos alunos. Partes que podem ser consideradas importantes: “onde as ovelhas iam, Maria ia também”, “Maria detestava jiló. Mas como todas as ovelhas comiam jiló. Maria comia também” e “Se eu não gosto de jiló, porque é que tenho que comer salada de jiló?”.

Posteriormente, serão utilizadas atividades ligadas a leitura de textos narrativos, objetivando sua compreensão global e interpretação:

C. Após a leitura:

1. Inicialmente será proposta uma discussão sobre o texto lido.

Atividade: perguntar a opinião dos alunos, se o texto satisfaz suas previsões, se eles conhecem alguém que sempre imita outras pessoas, se em algum momento da vida eles já fizeram algo sem pensar por si próprio.

2. Compreensão global;

Atividade: pedir aos alunos que respondam uma prancha (anexo A) sobre a ordem dos fatos ocorridos no texto, assim eles irão encaixando cada fato do texto ao seu tempo;

3. Interpretação;

Atividade: redigir uma carta a Maria, relatando a importância de seguir seus desejos e parabenizando-a pela mudança de comportamento. Essa carta pode ser pequena, o importante é que a turma reflita sobre quando é útil seguir as orientações de outras pessoas e quando não é.

4. Leitura e discussão das cartas redigidas;

É importante que o professor valorize a escrita dos alunos, mesmo que as vezes se apresentem incoerentes e ilegíveis.

Atividade: Caso o docente tenha dificuldade na leitura dos textos, ele deve pedir para que o aluno explique o que quis dizer encorajando-o a dar sua opinião.

5. Nova leitura do texto:

Esta leitura já terá maior facilidade de compreensão e significação para os alunos, uma vez que, já houve uma interação com o texto.

Atividade: Pode-se fazer até uma leitura compartilhada com os alunos assim será bem divertido e estimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina escolar faz com que em muitas vezes haja um distanciamento entre o objetivo do ensino e as práticas utilizadas, onde o ler se resume em decodificação e ocasionando o desestímulo por parte do aluno, no entanto a elaboração de uma proposta de prática de leitura de texto narrativo para alunos do 2º ano do ensino fundamental baseada nas estratégias de

Sim-Sim (2007) proporcionou ao pesquisador a oportunidade de vivenciar a teoria na prática e de ampliar suas concepções sobre o que seja a leitura.

O desenvolvimento dessa proposta ocasionou mudanças significativas no desenvolvimento das práticas de leitura da pesquisadora. O maior ganho foi desenvolver na pesquisadora a habilidade de fazer o aluno interagir com o texto. Antes a pesquisadora sabia o que devia ser ensinado, agora ela sabe como ensinar. Frisa-se que a proposta de leitura do texto narrativo “Maria vai com as outras” de Sylvia Orthof não tem como fim si mesma, ela procura deixar ideias de como o professor pode trabalhar esse e outros textos respeitando cada singularidade que envolve sua sala de aula e cada aluno desta.

Este trabalho, antes de tudo, configura-se uma forma de reflexão sobre o ensino que se tem e o que se quer e tem como relevância a construção de pequenos alicerces para a comunidade escolar, colaborando com a construção de leitores fluentes e participantes da cidadania que é o principal objetivo da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996. (Coleção Leitura).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: editora Ática, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Interpretar não é compreender**: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson J.; PERREIRA, Aracy E. (orgs.) *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas, Educat, 2012.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura**: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação do professor).

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Ministério da educação. 1ª ed.- Brasília. 2007.

CAPÍTULO 5

ENTRE O VIVIDO E O CONCEBIDO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES SOCIAIS NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000

Marilde Chaves dos Santos

Resumo

O texto apresenta parte dos resultados de estudos de uma tese³ de doutorado que versa sobre educadores sociais de rua. O recorte em questão visa compreender a constituição do corpo de conhecimentos específicos dos educadores sociais de rua, bem como a mobilização desses conhecimentos em seu campo de atuação. É discutido no referencial teórico-metodológico a história oral e a memória como fonte de expressão de vivências dos agentes educativos pesquisados e de como estes concebem suas práticas educativas. Retoma as discussões sobre o conceito de forma escolar para situar a constituição de outras formas de educação. Apresenta trechos das entrevistas com educadores sociais de rua, mostrando com eles forjam seus fazeres e práticas. Por fim, apresenta reflexões sobre como a experiência da educação social de rua expressa uma das faces da Pedagogia Social.

Palavras-chave: História da Educação. Educadores sociais de rua. Tempos e espaços escolares. Pedagogia Social.

³SE ESSA RUA FOSSE MINHA... TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES SOCIAIS DE RUA EM TERESINA (PI) NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000

INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado que versa sobre educação social de rua. Situada no campo da História da Educação, estudou a trajetória de educadores sociais de rua que atuaram em Teresina (PI) entre 1980 a 2000, procurando também abstrair sua a constituição de seus fazeres e práticas, que foram se configurando como uma outra forma de se educar.

O recorte aqui apresentado visa compreender a constituição do corpo de conhecimentos específicos dos educadores sociais de rua, bem como a mobilização desses conhecimentos em seu campo de atuação. Nesse empreendimento, dois aspectos são cruciais: o reconhecimento do funcionamento de práticas educativas desenvolvidas à margem da escola e a valorização da vivência dos educadores sociais de rua como ponto de partida para construções teóricas sobre o tema, eixos utilizados nesta parte da pesquisa.

Para atingir o objetivo proposto foram entrevistadas, durante a pesquisa, 10 pessoas⁴ que haviam desempenhado a função de educadores sociais de rua entre 1987 e 2005 na cidade de Teresina (PI), que pertenciam a diferentes gerações e provinham de variados grupos que compunham o conjunto dos educadores (Igreja, Movimentos Sociais e Estado) e tendo como fonte de informação a memória destes sujeitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Visando esclarecer as escolhas feitas no sentido de apreender o objeto de pesquisa em questão, teceremos algumas considerações iniciais. A primeira diz respeito à opção decorrente da metodologia da pesquisa, que nos levou a recorrer à memória dos educadores sociais de rua como fonte de informação. Utilizando o arcabouço teórico-metodológico da História Oral, temos a possibilidade de reconstruir esse campo da História da Educação, oculto nas produções acadêmicas da área, a partir do que foi vivenciado pelos seus agentes. Acolher as vivências dos educadores apresenta-se, assim, como uma alternativa à escuta do discurso oficial que silencia educadores e às leis e regulamentos que interditam a sua fala (XAVIER, 2014). Temos, por outro lado, a vantagem de ao recorrer à memória dos

⁴ Para resguardar a identidade dos sujeitos, a eles foram dados nomes fictícios. Neste texto, destacamos alguns.



educadores para reestabelecer uma totalidade sobre as práticas educativas, esfaceladas por estudos isolados, que se fazem, por exemplo, por meio de legislações.

Assim, ao focarmos nossos estudos nas trajetórias de pessoas concretas, postulamos perceber as dinâmicas que articulam as práticas pedagógicas e os projetos oficiais e sociais de intervenção na realidade política e social, e que estão imbuídas nas trajetórias dos educadores sociais de rua.

Ao apelar para a memória desses educadores, temos a possibilidade de, na busca da apreensão do real, preencher lacunas, uma vez que é próprio da História, como atividade intelectual, operar por descontinuidades, selecionando “[...] acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou.” (ALBERTI, 2005, p. 14). Na tentativa de romper com essas descontinuidades, buscamos a recuperação do que foi vivido, conforme foi concebido pelos sujeitos que vivenciaram a realidade das práticas educativas nas ruas de Teresina. Esse ato de recuperação constitui-se em um aspecto importante, uma vez que ao concebemos o mundo de maneira descontínua e, ao fazê-lo, procuramos resolver as contradições em forma de sínteses. Nesse jogo entre o vivido e o concebido, acompanhamos, por meio de narrativas, as trajetórias de indivíduos que expressaram suas motivações, seus desejos e suas necessidades. Como as trajetórias individuais não se passam separadas da vida – social, política, econômica, religiosa –, é possível estabelecer uma lógica totalizadora que nos permita pensar em como se processou a educação em outros espaços que não a escola, instituição preferencialmente delegada para esse fim.

Parafraseando Alberti (2005), pensar a trajetória dos educadores sociais de rua é pensar em um filme, em que há cenários, cortes, edições e licenças poéticas, cuja produção é realizada pelas pessoas que o conceberam. Dessa forma, só é possível o vivido por meio do concebido. Chamamos a atenção para o fato de que, neste texto, estamos nos referindo à categoria vivência “[...] como uma unidade epistemológica atrelada à vida” (ALBERTI, 2005, p. 17). É da vivência concreta desses atores sociais, expressa por meio do seu olhar sobre as práticas educativas desenvolvidas nas ruas, que apreenderemos outras formas de educação. Acrescentamos que o que foi vivenciado deixa de ser vivência quando tomamos distância e observamos. Nesse processo, um ato contínuo se torna estático.

Então, empreendemos um esforço intelectual para apreender o que se passou, antevendo o concebido pelo grupo, por meio do que é expresso pelos educadores em particular. Ou seja, olhando para o indivíduo, sujeito comum que carrega todas as

características de um grupo, compreendemos como as produções humanas exprimem o que foi vivido.

Assim, ao explorar as vivências dos educadores sociais de rua em Teresina, no final do século XX, apreendemos como, para além dos motivos estruturais e conjunturais do país, outro modo de educação foi se construindo. Dessa forma de educar, não nos falam as leis, mas as pessoas que as produziram, mesmo diante de suas contradições, seus desejos e suas tensões.

E, se na educação escolar, objeto de múltiplas produções acadêmicas, podemos dizer que as falas de seus agentes são interditadas pelas leis, podemos inferir que no caso das modalidades educativas que acontecem fora dos sistemas escolares isso se dê com mais intensidade, dado ao fato de que elas ocorrem como “o lado oculto da lua” (CANÁRIO 2007). Daí torna-se mais imperativo ainda focar nas vivências dos indivíduos e nas suas trajetórias como uma maneira de colocar holofotes nesse campo pouco explorado nas ciências da educação.

É sobretudo importante retomar ao mote deste estudo, que pretendeu, entre outros, perscrutar na ação dos educadores sociais de rua o alargamento das formas escolares. Nesse sentido, é importante reafirmar o lugar ocupado pela educação escolarizada no século XX e, daí, fazermos ilações com o período entre as décadas finais deste século e o início do século XXI, recorte temporal deste estudo. Vamos encontrar o século XX, período em que a escola se tornou o lugar por excelência da socialização das novas gerações. Contraditoriamente, apesar de ser o século marcado pelo triunfo da escolarização, é necessário admitir também que a escola falhou.

Para Rui Canário (2007), durante o século XX, a escola oscilou entre a era das promessas e a era das incertezas. No início desse século, a era das promessas, quando era a ela atribuído o poder da mobilidade social, da promoção do desenvolvimento e da igualdade social e a era das incertezas. Nesse contexto triunfante, a forma escolar se desenvolveu como modo específico de socialização. A escola, como agência por excelência de educação, elevou-se acima de outros processos educativos ao eleger um local determinado, com tempos demarcados e normas específicas para que o fazer educativo ocorresse. A forma escolar passou a ser a referência de educação.

Mas ao findar do século, o malogro das promessas arremessou a escola na era das incertezas, como efeito do acréscimo de qualificações, de desigualdades e de sua precariedade, entre outros. Foi abalada no seu traço institucional mais marcante: a formação

do bom cidadão exatamente em um momento em que a urbanização se tornava modo preponderante de vida nas sociedades industriais.

Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o século XX consagrou o triunfo à forma escolar, a escola não foi capaz de cumprir o papel que lhe é mais caro: ser elemento de socialização para todos, aspecto percebido como crise da escola. No caso específico de Teresina, tal aspecto é destacado no depoimento dos educadores sociais de rua, como um dos motores da necessidade do desenvolvimento de outros espaços educativos. Assiste-se, assim, a outras formas de socialização que emergem das exigências da sociedade. Atravessadas pela forma escolar, múltiplas práticas de socialização despontaram.

Destacamos, aqui, que nos referimos às formas escolares do arcabouço conceitual desenvolvido por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), quando apontam que o modo de socialização baseado na pedagogização das relações, na especificação de tempos e de espaços e na escrituração dos saberes se estendeu para outros espaços de relações sociais. Entretanto, isso não nos impede de admitir que as formas escolares, ao mesmo tempo em que atravessam outras relações, também eram atravessadas por elas. E isso implica dizer que embora o modo escolar de socialização tenha sido predominante no século XX, não significa que ele utilize sempre as mesmas modalidades.

Dito isso, analisaremos, na vivência dos educadores sociais de rua, como eles constituíram uma prática educativa nas ruas, com relação à utilização do espaço, à gestão do tempo, à orientação das ações, às suas intenções, à sistematização de saberes e de assimilação de conhecimentos demandados nesse fazer. E, também, nesse processo, acima de tudo socializador, perceber quando uma ocupação ruma para tornar-se uma profissão.

A UTILIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA ROTINA DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA

Se a forma escolar instituiu um tempo standardizado, separado do ritmo da vida, para a ocorrência do ato de educar, é interessante observar como os educadores vivenciaram essa dimensão, explicitada nos depoimentos a seguir:

Bom, a rotina era a seguinte: De manhã cedo, a gente passava nas sedes para... Nas segundas-feiras, a gente fazia a mística e após a mística a gente descia para o centro da cidade, principalmente nas praças, e como que chama, assim, nos cruzamentos, nos semáforos, onde os meninos gostavam de se encontrar. As praças, devido às meninas, por causa da prostituição. E

nos cruzamentos, os meninos por causa da mendicância. Então, as primeiras aproximações davam simplesmente pela presença cotidiana, sem nenhuma iniciativa de abordagem. Depois de eles notarem a presença constante da gente, começa-se a manter um certo diálogo informativo, de conhecimento, dos sujeitos que compõem o cenário da rua. Não só os meninos, os policiais, os empresários, os vendedores. Todos esses eram sujeitos do trabalho. Claro que o foco era os meninos, mas estes outros sujeitos acabavam também sendo aliados para manter a informação e o diálogo e a proteção das crianças. E, à noite, os meninos, geralmente aqueles que iam para os abrigos institucionais, a gente acompanhava; ou [acompanhava] os que permaneciam na rua porque estavam sob efeitos de substâncias, [e que] dormiam mesmo debaixo de lojas, ficavam durante a noite. No dia seguinte, a gente repetia esta mesma rotina até que chegassem as sextas-feiras. Nas sextas-feiras, a gente promovia algo diferente, como que uma partida de futebol, um passeio, alguma coisa que tirasse os meninos do cenário da rua, afim de que eles tivessem contato com outras realidades. [...]. (Romualdo, outubro de 2014).

Podemos dizer que, nesse processo de educação, o uso do tempo se realiza de forma alongada e contínua, independentemente de sirenes e dos horários fixados para determinados conteúdos. Como se trata das primeiras experiências realizadas pelo agente de pastoral, já com o nome de educador de rua, observamos a utilização do tempo ainda com demarcações naturais, ou seja, “pela manhã” e a “à noite”. Vemos o tempo trabalhado em outra dimensão, pois é imediato, não fracionado, mas usado em continuidade.

Se a divisão racional do tempo, descolado do ritmo do educando, pensado em função do conteúdo é característica das formas escolares, o tempo vivido pelos educadores na rua é o tempo da calma e da espera, do momento em que o educando percebe a presença do educador e suas intenções. Assim, ao pensar o tempo da educação fora da escola é ativado “o tempo da espera”, uma contradição em uma sociedade que tem pressa, uma vez que o “tempo é dinheiro” e cuja educação cobra resultados imediatos, devido a toda espécie de investimento nela empregado. Daí, o próprio educando estranhar a presença de novos agentes educativos na rua. Pensar no tempo nessa dimensão, estendida, um tempo do educando e não só do educador, proporciona a recuperação do sentido comunitário, coletivo da educação, na medida em que outros sujeitos compõem o cenário da rua, não só os meninos, mas policiais, empresários, vendedores também participam desse processo e em que os objetivos a serem atendidos não são cronometrados pelos relógios.

Diferente do que acontece na forma escolar, o tempo da educação nas ruas não é organizado só por turnos, mas por períodos mais longos, que podem durar dias ou semanas, em que prevalece a paciência pedagógica. Assim, como há o recreio, há um marcador de

tempo: as sextas-feiras. Como “[...] a forma escolar se relacionada também com outras esferas da vida humana e mantém, portanto, uma relação com a totalidade sócio-histórica” (TOMMASELLI, 2009, p. 2), é compreensível que a educação de rua, em maior ou menor grau, aproveite-se das formas escolares em seus fazeres. Assim, na vivência dos educadores remetem a um planejamento na gestão do tempo, de forma a haver uma rotina.

Outro aspecto que se destaca, em se tratando da organização do tempo escolar, é que há no calendário momentos festivos, de aproveitamento do ócio. Ao elaborar a gestão do tempo nas práticas de educação nas ruas, o tempo do lazer e do ócio, no seu sentido positivo, aparece nas narrativas de mais um educador, quando se trata das sextas-feiras. Há, então, um espaço para o lúdico, com assim o era nas sociedades tradicionais: “Nas sextas-feiras, a gente promovia algo diferente, como que uma partida de futebol, um passeio, alguma coisa que tirasse os meninos do cenário da rua, a fim de que eles tivessem contato com outras realidades.” (Romualdo, outubro de 2014).

Os dois depoimentos deixam escapar o objetivo maior que mediava as práticas de educação nas ruas: a elaboração do projeto de saída das ruas. Nas narrativas de suas vivências de educação nas ruas, essa informação aparece como uma síntese capaz de fazer os educadores expressarem de forma editada as dificuldades e os percalços para atingi-la.

Decorrentes da gestão do tempo, o trabalho dos educadores sociais nas ruas subverte outra lógica em que se assenta a forma escolar: o respeito ao ritmo de aprendizagem dos educandos. Enquanto a forma escolar, ao primar por um saber escriturário, estabeleceu um ritmo uniforme à aprendizagem para grupos inteiros, organizados em classes, a educação nas ruas, ao primar também pelas formas orais de trocas de saberes e de conhecimentos, respeita o ritmo e a experiência dos educandos. Isso não quer dizer, porém, que a educação nas ruas não fizesse uso das formas escritas, mas não eram as mais importantes.

Assim, podemos dizer que ao gestar o tempo, gestam-se também as metodologias, com suas técnicas, cuja pedagogia, embora pudesse ser improvisada, não era necessariamente espontânea, havendo um processo de planejamento dos fazeres. Se a forma de gestão toma contornos mais alargados, de respeito ao ritmo dos educandos, em um encontro entre o tempo de ensinar e o tempo de aprender outras “técnicas” de educação também se sobressaem e se impõem na vivência da educação na rua. Sem a pressão da quebra do tempo causada pelas sirenes que determinam as aulas, ao invés da chamada, momento em que na maioria das vezes cada educando se transforma em um número, é o educador que tem que se fazer presente, ser notado e fazer parte da vida do educando “pela presença cotidiana”.

A partir da presença do educador no cotidiano do educando, aguçada pela curiosidade, é que se pode falar na “técnica” da abordagem:

Na maioria das vezes, nas primeiras abordagens, tínhamos que estabelecer uma relação de confiança e de respeito. [...]Mas isso demorava muito, demora dias para a gente estabelecer essa confiança com eles. Quando a gente conseguia isso, quando eles viam a gente como alguém que poderia ajudar eles, aí, eles davam os dados corretos. Era aí que, depois de um tempo, a gente chegava *na* família desta criança, e a assistente social, é claro, descobria toda a situação familiar, social daquela criança. Aí é que era revelado o retrato, com a visita domiciliar desta criança, o porquê, o que motivou esta criança ir para o espaço da rua[...] (Francimauro, outubro de 2014).

O objetivo final era atingido na proporção em que se construía projetos de vida, que passavam pela saída da rua. Assim, no decorrer do tempo necessário para se atingir essa finalidade, é que eram mobilizadas, além da abordagem, outras técnicas, como observação, conversas e posteriores encaminhamentos:

Então, a gente ia para a rua de manhãzinha cedo. Observava todas as rotinas dos meninos. Buscava-se uma aproximação... muito leve, muito devagar. Conseguindo essa aproximação, a gente ia, fazia um levantamento, que era a conversa. Tentar tirar do menino as suas questões. Posterior a isso, a gente levava essas questões dos adolescentes para a sede. E, aí, sim, a gente buscava com a equipe toda, os encaminhamentos. Depois a gente voltava para a rua [...]. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Outra característica das formas escolares de educação reside na maneira como o espaço é concebido e utilizado: locais separados da vida, delimitados por muros, organizados dentro de uma racionalidade fabril, que ordena e classifica educandos por níveis de saberes ou de idade, de forma que se eduque e ensine mais pessoas em menos tempo, e com menos recursos gastos. Na rua, essa lógica de organização espacial se desestabiliza: um espaço não fixo, que segue o deslocamento dos educandos pela cidade e que também se estende, assim como o tempo. Variável, pode abarcar o espaço de uma praça, de um semáforo, de um mercado. Mas pode, também, estender-se até o local da casa dos alunos, que também se transforma em espaço de intervenção pedagógica.

Assim, na divisão do espaço, a relação entre o número de educadores e educandos segue uma lógica diferente da escola. Em vez de salas, setores. Em vez de um professor, duplas de educadores:

Tínhamos setor que tinha 14 crianças, tínhamos setor que tinha 16 crianças, setor com sete crianças, setor com 15. Setor que tinha 30 crianças. Isso variava muito. Porque também a dupla de educadores, por exemplo, nós passávamos um ano num setor, mas no outro ano mudávamos. (Francimauro, outubro de 2014).

À noite, eram quatro duplas. Aí, durante o dia, eram divididos por área no centro. O Mercado Central era uma dupla. A [praça] Pedro II era outra, Praça Saraiva era outra e Frei Serafim era outra. Então, eram quatro duplas no Centro durante o dia. [...] (Lady, março de 2015).

Podemos perceber, então, que a vivência dos educadores na rua ajudou a romper invariáveis organizacionais das formas escolares: modos de gestão do tempo, organização do espaço, e divisão dos grupos de educandos. E, embora estejamos tratando do final do século XX, em que o espaço da escola estava sacralizado, hermeticamente fechado, impermeável, os educadores sociais de rua quebram os limites físicos de sua atuação, indo das ruas até a casa dos educandos e, dessa, à escola e às outras instituições.

Se a vivência dos educadores sociais de rua nos aponta para a desnaturalização da escolarização como forma preponderante de educação, ao mostrar a possibilidade de outras formas dela ocorrer como mediação social, ao mesmo tempo nos mostra que têm como referência as formas escolares, pois há sistematização nesses fazeres. Nesse ponto, chamamos a atenção para paradoxo destacado por Canário (2007): o fato de que a progressiva escolarização das sociedades modernas leva a coincidir educação e escola, desvalorizando outras formas comunitárias de educação. Essas, de certa forma, são resgatadas pela prática dos educadores sociais exatamente porque a escola falhou.

Concordamos com Canário (2007) quando ele afirma que a descoberta e a visibilidade de práticas de educação não formal são conterrâneas do que foi denominado como crise da escola. Para o autor, essa situação de “crise” foi diagnosticada a partir dos anos de 1970 e se relacionou com o movimento de educação permanente. Se, por um lado, a visibilidade de práticas de educação não formal coincide com as críticas direcionadas à escola formal, isso não quer dizer que as duas formas de educar sejam excludentes, mas, ao contrário, as duas podem se beneficiar mutuamente.

SABERES E CONHECIMENTOS NA VIVÊNCIA DOS EDUCADORES SOCIAIS DE RUA

Outra questão que se impõe é discutir por quais saberes o resgate dessas formas de educação demandam. Vimos, pelos testemunhos, que educar no espaço da rua demanda saber observar, saber abordar, saber ouvir, saber convencer, saber dialogar, saber intervir e saber realizar mediação social e cultural. Pela vivência dos educadores sociais de rua, abstraímos que educar nos espaços de ruas, praças, mercados e semáforos, em meios a outros atores, além dos educadores e dos educandos, em um processo original de socialização, requer saberes da experiência, mas também requer saberes oriundos de conhecimentos sistematizados. Atuações em espaços e tempos mais longos e contínuos, que demandam alguns outros saberes produzidos pelos educadores, como o deslocamento até a família. Nisso, conseguem ser mais eficientes do que a escola, pois o encontro se dá em ambiente concreto, plausível, não somente durante as reuniões de pais e mestres. Destoa, então, da tendência à ritualização dos encontros que ocorrem no ambiente escolar.

Com o desenrolar dos anos, a prática dos educadores rompe os muros e as barreiras, chegando até a escola. Em um movimento interessante, em que a forma escolar retorna ao seu lugar de origem, numa relação nem sempre amistosa.

Ao realizar tal movimento, insere uma nova competência ao fazer educacional: o diálogo interinstitucional, pois além da família e da escola, medeia também relações, como conselho de direitos e instituições de saúde.

Nesse momento, o fazer do educador social se estabelece em uma zona fronteira, entre outros, com o Serviço Social, como nos chama a atenção Arimateia Nazareno: “Tem que puxar alguma coisa para a questão do Serviço Social [...]”.

Agregam-se, ainda, ao corpo de conhecimentos dos educadores sociais de rua, a capacidade de mobilização, extrapolando aquilo que não entra no campo de atuação da docência. Percebemos essa capacidade de mobilização presente na vivência dos educadores no momento em que eles são capazes de interferir nas políticas públicas municipais, forçando a criação de projetos sociais surgidos das demandas oriundas das ruas:

Quando a gente conseguia conquistar uma coisa dentro da Prefeitura, nós íamos buscar o próximo. E eram os educadores de rua nessa época, os chamados educadores de sociais de rua que provocavam essa discussão. A gente ia até o Prefeito, até o Secretário e dizia: “Olha, é extremamente necessário termos uma casa para mulheres”. E a criaram a Zabelê. “Mas nós precisamos de uma casa no Centro, assim, assim, assim. E, aí, criaram a

Casa de Metara. Mas os meninos precisam de um atendimento educacional diferenciado. Eles nunca foram para o colégio. Eles não podem voltar direto para o colégio. Eles precisam de uma casa assim, assim. E, aí, foi criada a Nau Cidadã. (Arimateia Nazareno, março de 2015).

Vimos, assim, que a experiência de educação nas ruas proporcionou a interação entre instituições e a execução de políticas de atendimento à infância, voltadas para as reais necessidades do segmento da infância e da juventude.

Assim, podemos dizer que a experiência de educação nas ruas, ocorrida nos anos finais do século XX, deixou como legado para a educação de uma forma geral, a possibilidade de se educar em espaços abertos e a concretização de um novo ator de práticas educacionais. A partir de 2005, a Lei Orgânica de Assistência Social deu outro direcionamento para o trabalho realizado nas ruas. A concepção das políticas de proteção social fez surgir a figura do agente de proteção social, que substituiu o educador social de rua, pelo menos nos órgãos governamentais. Mas todo o arcabouço teórico e prático migra para as instituições educativas fechadas, inclusive para a escola, por meio da pedagogia social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após adentrarmos nas experiências dos educadores sociais de rua, uma série de constatações vem à tona. É inevitável dizer que a proliferação de outros ambientes, agentes e práticas educativas se relacionam com o duplo movimento das formas escolares: enquanto a escola fracassa, sua forma de educação se estende.

Embora o fazer e as pretensões dos educadores sociais de rua tenham forte caráter político, visando à transformação social, tiveram como referência a forma escolar ou por ela foram atravessados. Não se constituiu em um fazer aleatório, desprovido de intencionalidade. Ao contrário, ao constituir-se como socialização, englobam elementos presentes na forma escolar, embora de forma mais maleável. Há a existência de agentes que sistematizaram suas práticas, utilizando-se de espaços, de tempos e de técnicas próprias, mas também com objetivos a atingir.

Em seu campo de atuação, mobilizam saberes a partir da prática, como também buscam conhecimentos sistematizados que possam lhes ajudar a entender a realidade para nela intervir.

Adquirem conhecimentos por meio de agentes formadores e, nesse processo de formação, vão criando uma identidade de categoria ocupacional, com funções específicas. Ao realizarem suas práticas, promovem a circulação de saberes, de conhecimentos e uma visão de mundo em instituições como a escola e a família. A escola, paulatinamente, começa a ter contato com esses agentes educativos e assimila-os no ambiente, enriquecendo as formas escolares. Se comparados ao professor, esses agentes desenvolveram habilidades pouco ativadas na docência, como a capacidade de intervir na realidade imediata dos educandos.

Podemos dizer, então, que a prática educativa desenvolvida pelos educadores sociais de rua, mesmo que contaminada pelas formas escolares, ultrapassam-nas na medida em que modificam os pilares das formas escolares: a utilização do tempo e do espaço. Há, assim, uma dessacralização desses elementos.

Nesse processo de luta pela legitimação de uma prática e de reconhecimento de uma função, os educadores sociais de rua aprimoram a utilização das formas escolares, dando-lhe *status* de pedagogia: a Pedagogia Social, que se aproxima da escola e, aos poucos, divide espaço com a educação escolar por meio dos projetos sociais que chegam até a escola.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Ouvir e contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

XAVIER, L. N. História da Educação e História local. In: MENDONÇA, A. W. et al. (Org.). **História da Educação**: Desafios teóricos e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 51-56.

VINCENT, G. et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n, 33, p, jun. 2001. p. 7-47.

_____; LAHIRE B.; THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Tradução Diana Gonçalves Vidal. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 33, jun./2001. p. 7-47.

TOMMASELLI, G. C. G. O esgotamento da forma escolar: crítica aos currículos escolares a partir de Adorno. **Revista Eletrônica Ciência da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 2, p. 1-29, nov. 2009. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index/reped>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CAPÍTULO 6

O DUETO: EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Leni Barbosa Feitosa
Idemar Vizolli
Cidiclei Alcione Biavatti

Resumo

Este artigo objetiva deslindar as concepções de educação indígena e educação escolar indígena para compreender como principiou o pensamento de educação escolar, em territórios indígenas, fundamentada nos seus processos próprios de ensino e aprendizagem, à luz de um estudo bibliográfico. As concepções educacionais, indígena e escolar, apresentam-se de maneira distinta: uma privilegia o modo de ser indígena com seus processos próprios de ensino e aprendizagem substanciada na oralidade, e a outra estrutura-se na contemporaneidade na perspectiva da articulação do saber ocidental com o saber indígena. A oferta escolar para os indígenas esteve, desde o início da colonização, tracejada no ensino e aprendizagem do saber ocidental, e o limiar do rompimento dessa perspectiva se perfaz a partir da década de 1970 com a categorização do processo educacional indígena. A oficialização da categoria educação escolar indígena ocorreu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, conquanto sua materialização deu-se após o andarilhar de 11 anos, em 1999 com o Parecer nº 14/1999 e Resolução nº 03/1999. A partir desses preceitos, a educação escolar indígena estrutura-se em quatro princípios: diferenciada; específica, bilíngue e intercultural.

Palavras-chave: Educação indígena. Educação escolar indígena. Concepções educacionais indígenas e escolar.

INTRODUÇÃO

Quando ouvimos a palavra educação ou processos educacionais, logo direcionamos ao entendimento de educação escolar, considerada, pela cultura ocidental, processo educacional formal e sistematizado de ensino e aprendizagem. A educação escolar também é vislumbrada como basilar para formação pessoal, humanística e crítica do indivíduo (LIBÂNEO, 2010).

As práticas educacionais, de ensino e aprendizagem, realizadas fora do ambiente escolar é considerada informal. Para Libâneo (2010, p. 31) a educação informal corresponde a “ações e influências exercidas pelo meio [...], a qual resulta conhecimento, experiência, prática, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas”. Embora gere conhecimento, a educação informal é tratada, meramente, como uma influência na formação do indivíduo, posto que não se equaliza intenção e organização.

Com base na menção, seria prudente direcionar a educação indígena como não intencional e desordenada? Essa é uma questão que demanda muita reflexão, sobretudo para os não alinhados ao modo de vida indígena. Conquanto, ao andarilharmos pelo conhecimento indígena e seus processos próprios de ensino e aprendizagem, compreendemos que seu território é uma instituição educacional, política, social e cultural, uma vez que se aprende em todo lugar e a todo tempo, havendo sistematização e organização em suas práticas formativas.

Imbuídos nesse vislumbre, e objetivando deslindar as concepções de educação indígena e educação escolar indígena para compreender como principiou o pensamento de educação escolar, em territórios indígenas, fundamentada nos seus processos próprios de ensino e aprendizagem, à luz de um estudo bibliográfico, não trataremos neste artigo a denominação educação formal ou informal, mas a existência de duas concepções que norteiam os processos educacionais para os povos indígenas em seus territórios: educação indígena e educação escolar indígena.

A educação indígena é considerada, neste estudo, como um processo educacional que já sobrevinha nas comunidades indígenas antes da oferta da instituição escola, considerada um processo realizado por todas as sociedades humanas substanciada na concepção de mundo, valores e crenças. Ela é construída e significada ao longo de toda a vida e instruídas pelos anciões aos mais novos no escopo de perpetuar a cultura (MELIÀ, 1999). Já educação escolar indígena, ambiente institucional, é estruturada em um espaço físico e delimitado na sala de aula, com calendário escolar, horário estabelecido, currículo escolar e recursos

humanos específicos para o desempenho das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem (FEITOSA; VIZOLLI, 2017).

Educação indígena e educação escolar indígena: espaço e tempo do território, e espaço e tempo ocidental

O saber indígena na compreensão de Meliá (1999) é uma ação pedagógica praticada em todos os espaços que constituem o território indígena, expressando o seu modo de ser, viver e de interpretar o mundo. Entendendo como reflexo da cosmovisão indígena Batista (2005) reverbera que a educação indígena privilegia sua arte e ciência, uma vez que substancia no seio familiar, a qual é iniciada os primeiros ensinamentos da educação indígena entrelaçada ao seu território.

A concepção de que o conhecimento emana do território também é narrada por Ferreira (2014, p.18-19), ao revelar a equalização de diversos saberes, principalmente os entrelaçados ao seu modo de ser, conhecer e perceber o mundo.

Perpassando o espaço físico da escola, Brandão (1989, p. 11) explica que a “educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra”. Bonin (2012, p. 33) enfatiza que a “educação [...] é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização”.

As percepções dos autores, Brandão (1989) e Bonin (2012), corroboram com as práticas educacionais, de ensinar e aprender, das populações indígenas. O conhecimento tradicional indígena integra todo o seu território, perpassando por todos os integrantes da comunidade na execução das atividades no seu cotidiano, quer seja doméstica, caça, pesca, plantio, artesanato, dança, cânticos, cura, pintura, rituais e brincadeiras.

As comunidades indígenas percebem o “mundo e os fatos da vida de um modo particular”, nessa perspectiva “sua filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constituía de modo muito diferente da filosofia educacional adotada” pelos não indígenas (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 238).

Cruz (2009, p. 146) compreende a educação indígena considerando-a um entrelaço de várias experiências entre o ensinar e o aprender, proporcionando o diálogo para a apropriação do saber, que não é o ocidental, mas é o saber legítimo e primordial da comunidade,

abrangendo seus conhecimentos e práticas significativas. Assim, o conhecimento não está constituído em apenas uma pessoa, mas em todas as pessoas da comunidade, a “educação é uma responsabilidade de todos, que se sustenta na convivência da interação”.

A educação indígena é estruturada por meio de uma tríade de conhecimento: controle da natureza; relação pessoal e interpessoal; e relação com o sagrado. Todos esses conhecimentos estão relacionados como o modo de ser indígena, considerando as relações simbióticas com a natureza e, sobretudo o mutualismo, a vida em grupo, a compreensão da identidade indígena, a vida familiar e a conservação de atividades que compreendem a economia, política e religião (MELIÁ, 1979).

Os conhecimentos tradicionais indígenas fornecem subsídios para a afirmação em preferir que o modo de ensinar e aprender dos povos indígenas são mais contextualizados, principalmente ao enfatizar sua relação com o território. A interpretação do território não é direcionada apenas ao espaço físico, mas na essência de ser indígena, uma vez que a identidade se perfaz dentro e fora da aldeia (MATO, 2009).

Gersem dos Santos Luciano Baniwa, trata em sua obra: *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, que nas comunidades indígenas as crianças aprendem desde cedo os “[...] desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social [...]”, aprendendo sua cosmovisão e principalmente, se integrando a ela, “por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais” (LUCIANO, 2006, p. 130).

Corroborando com Quaresma e Ferreira (2013), Luciano (2006) reverbera acerca da importância do adequado exemplo dos pais, dos irmãos, dos mais velhos e dos líderes indígenas para o aprendizado da criança, considerando-a fundamental e indispensável para a vida individual e coletiva na comunidade. A inspiração educacional e social indígena está na família e nos mais velhos, e nessa concepção acredita que não há necessidade do papel de um professor institucional, uma vez que a própria comunidade cumpre esse papel e, é o desenvolvimento dessa prática pedagógica que faz prosseguir a cultura do povo indígena.

Na contemporaneidade, as comunidades indígenas presenciam, em seus territórios, a composição de dois executantes educacionais: a educação indígena e educação escolar indígena, que pronunciam os processos de transmissão e produção de conhecimento indígena e não indígena.

Quaresma e Ferreira (2013, p. 240) explicam que a educação escolar indígena adveio com a “chegada dos colonizadores” que instituíram a educação escolar aos povos indígenas.

A partir do contato, eles “conheceram uma outra filosofia educacional, bem diferente daquelas que praticavam [...] com a presença de um professor e o limite espacial da escola e da sala de aula”.

Alicerçada no princípio educacional ocidental, a educação escolar indígena foi pensada e sistematizada para atender a coroa portuguesa, servindo como estratégia de aproximação entre colonizadores e indígenas. Estruturada técnica e pedagogicamente, o ensino ofertado fundamentava-se exclusivamente na assimilação⁵, projetando os moldes educacionais tracejados na civilização, religião e mão de obra” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p.72).

Coube a Igreja Católica, por meio dos missionários jesuítas, a operacionalização da educação escolar. Markus (2006) menciona que os modos introdutórios da educação escolar indígena reforçaram a violência cultural promovida pelo exercício da negação do modo de viver indígena e pela injeção de valores da sociedade cristã europeia.

O paradigma da educação escolar indígena operacionalizada pelos missionários jesuítas é considerado o mais longo da história brasileira. No “período entre os séculos XVI e XVIII é praticamente impossível separar a atividade escolar do projeto de catequese missionária [...] a “civilização e a conversão dos “gentios” continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola” (LUCIANO, 2006, p. 150).

Após quatro séculos, as estratégias educacionais substanciadas nos princípios “cristianizadora/civilizatória” foram considerados insatisfatórias pelo governo brasileiro, sobretudo em decorrência das inúmeras críticas nacionais e internacionais quanto ao desprezo das culturas e inexistência de políticas justas aos povos indígenas (OLIVEIRA, 2012, p.33).

Intencionado em melhorar a imagem internacional do Brasil, o governo instituiu em 1910, por meio do Decreto 8.072, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com finalidade de pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como, o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja (SIRQUEIRA; SOUSA, 2005).

A partir de sua criação, o SPI sistematiza e oferta a educação escolar nos moldes da educação missionária com regimentos pautados nas escolas rurais e alfabetização em português, instituindo, no período de 1919 a 1954, sessenta e seis escolas. Ainda no período de implantação de escolas nas comunidades indígenas, houveram várias propostas para a oferta do ensino bilíngue (língua materna do grupo e língua portuguesa), conquanto elas

⁵ Processo de “apagamento das características próprias e sua substituição pelas do grupo dominante, que devem ser consideradas superiores (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 22).

foram consideradas inadequadas, uma vez que a educação escolar bilíngue iriam “colidir com os valores e os propósitos da incorporação dos indígenas a comunhão (linguística) nacional” (LUCIANO, 2006, p. 151).

O ensino bilíngue considerado inadequado para o SPI torna-se o ápice para a reconstrução dos direitos indígenas na perspectiva da passagem do antigo órgão para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. “A substituição [...] trouxe modificações mais significativas na legislação para a educação escolar indígena”, uma vez que “o ensino bilíngue foi eleito como forma de “respeitar” os valores tribais adequando a escola à realidade indígena” (MARKUS, 2006, p. 66).

As primeiras tentativas de romper com o modelo integracionista, ou ao menos atenuar o impacto desse molde na cultura indígena, insurgiu por meio da Lei 6.001/1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. No artigo 49, é mencionado o uso da língua materna nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, entendendo que o ensino bilíngue é um direito das populações indígenas, e nesse anverso é expresso como “obrigatório”, considerando que “a alfabetização dos indígenas far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira” (BRASIL, 1993, p. 7).

Além da explícita pretensão da oferta do ensino bilíngue meramente instrumental é observado outras incongruências no Estatuto, no *Título V – Da Educação, Cultura e Saúde*, em que ao mesmo tempo que define o ensino bilíngue como forma de conservar a identidade indígena, específica, no artigo 50, que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1993, p. 7).

A FUNAI tendo a incumbência de ofertar o ensino bilíngue, agora instrumentalizada por lei, percebe sua fragilidade operacional ao atendimento as diversas comunidades indígenas e propõe a oferta da educação escolar indígena com o Summer Institute of Linguistics (SIL)⁶. A celebração desse convênio foi justificado pela inexistência de um programa educacional específico, bem como, por não dispor de recursos humanos capacitados para o atendimento linguístico, considerando a imensa diversidade linguística indígena do país (MARKUS, 2006).

⁶Organismo evangélico ligado à fundação norte-americana, presente no Brasil desde 1959, cujo principal objetivo é a tradução da Bíblia em diferentes línguas indígenas (MARKUS, 2006, p. 64).

Oliveira (2012, p.39) ao analisar a oferta do ensino bilingue instituído pela FUNAI e subsidiado integralmente aos procedimentos metodológicos do SIL, ressalta que as práticas educacionais eram contraditórias ao que previa o Estatuto do Índio, uma vez que substanciavam a ensinamentos com princípios e condutas religiosas evangélicas (OLIVEIRA, 2012, p.39).

Com a insatisfação dos procedimentos metodológicos do SIL e efervescência dos movimentos indígenas em prol da reestruturação das políticas indigenistas do Estado, várias organizações somaram as causas indígenas. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela articulação dos movimentos indígenas com o apoio da sociedade civil em prol da diligência dos povos indígenas no território brasileiro (COHN, 2005; COSTA, 2005; LUCIANO, 2006; OLIVEIRA, 2012; SANTANA, 2011). As reivindicações foram pautadas nas demandas das comunidades indígenas e se alinhavam a “reestruturação da política indigenista do país” (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

No campo da educação escolar as comunidades indígenas resolveram “resgatar através do processo educacional escolar, o que haviam roubado deles” (COSTA, 2005, p. 36). Por conseguinte, a discussão permeava-se na emergência do rompimento dos modelos educacionais de assimilação e integração, e na insurgência de “concepções de educação baseadas nos processos tradicionais de educação das sociedades indígenas” (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

A partir do cenário de efervescência social, a oferta da instituição escolar em territórios indígenas deveria ser ressignificada. A reverberação ecoava que se por muito tempo a escola esteve sob a égide da negação de seus saberes, neste momento ela deveria insurgir como um ambiente favorável para o empoderamento e autonomia indígena (SANTANA, 2011).

Cohn (2005, p. 488) enfatiza que “vários especialistas em diversas áreas, especialmente os antropólogos, começaram “[...] a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas”. Os primeiros estudos sobre educação indígena foram sistematizados pelos antropólogos Bartolomeu Meliá, em 1979, e Aracy Lopes da Silva, em 1980.

A distinção de processos educacionais, educação indígena e educação escolar indígena, na perspectiva de Vieira (2006) foi primordial, sobretudo por validar os processos próprios de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas, e entrelaçá-las, especificadamente, no âmago da educação escolar a que se almejava em seus territórios.

A partir desse entendimento a educação escolar é vislumbrada como “toda e qualquer ação que envolva a instituição escolar”, e a educação indígena como “ação educacional tradicional na aldeia estabelecida nas relações entre os mais velhos, entre as pessoas no cotidiano de suas vidas, desde o nascimento até a morte” (VIEIRA, 2006, p. 20).

Vieira (2006) e Oliveira (2012, p. 42) explicam que a distinção dos modelos educacionais fortaleceu a reivindicação e articulação dos movimentos indígenas. Assim, às “questões que norteavam o ambiente escolar” começaram a ser reverberadas para promoção da “preservação da própria identidade [...]”

Em consonância ao período histórico, Tassinari (2008, p. 219) também menciona que “[...] a partir de 1970, começou haver uma mudança de paradigma a nortear as políticas de educação escolar para indígenas [...]”. Pinheiro (2012, p. 36) explica que nessa ocasião o Brasil vivenciou o período de redemocratização rompendo o paradigma integracionista, paternalista e tutelar, fazendo-se emergir “o paradigma emancipatório” com a educação escolar indígena entrelaçada ao seu modo de pensar e viver.

O fortalecimento da causa indígena resultou na manifestação jurídica da atual Constituição Federal do Brasil (CF), em 1988, que reconheceu a organização social indígena e estabeleceu em seu teor o *Capítulo VIII*, intitulado *Dos índios* os artigos 231 e 232. O artigo 231 preceitua que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

É oportuno dizer que as Constituições Federativas do Brasil anteriores a de 1988 nem sequer se referiam aos direitos dos povos indígenas, tratando-os como uma cultura transitória que aos poucos seria incorporada à sociedade nacional (FILHO, 1996). Markus (2006) diz que a legitimidade constitucional dos povos indígenas é considerada um divisor de água, e que essa conquista foi fruto das lutas dos movimentos indígenas que começaram a se mobilizarem coletivamente para resolver os problemas que afetavam suas comunidades.

A legislação constituinte assegura o direito à diversidade cultural no artigo 210 na seção “Da Educação”, preceituando que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 57).

A lei Magna, proporciona um novo avanço na gestão administrativa educacional. A partir dela, é transferindo a responsabilidade da educação escolar indígena, gerida pela FUNAI, para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto Presidencial nº 26/1991,

especificando no artigo 1 e 2, a competência das ações educacionais aos Estados e Municípios em consonância com o MEC (BRASIL, 1991).

Os procedimentos a serem instituídos para a educação escolar indígena foi estabelecida na Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB contempla no artigo 32, parágrafo 3, que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2010).

O preceito corrobora com o artigo 210 da CF/1988 que estabelece a existência de conteúdos mínimos, a fim de assegurar a complementariedade curricular com as especificidades regionais e locais da sociedade, garantindo-os o ensino bilíngue, acrescido de seus processos próprios de ensino e aprendizagem (PINHEIRO, 2012).

O título VIII da LDB intitulado *Das Disposições Gerais* aprecia a educação escolar indígena nos artigos 78 e 79, dispondo acerca do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; apoio técnico e financeiro do sistema de ensino no provimento da educação intercultural aos povos indígenas; manter programas de formação de pessoal especializado; desenvolver currículos e programas específicos; e elaborar e publicar material didático específico e diferenciado.

No escopo de materializar a legislação a prática escolar indígena em seus territórios, inicia-se o florescimento das normativas emanadas da LDB, entre elas: Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI); Resolução CEB/CNE nº 03/99 que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI); Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011); Decreto Presidencial nº 17/2002; Decreto Legislativo nº 143/2002; Decreto Presidencial nº 5.051/2004; Lei 11.645/2008; Decreto Presidencial nº 6.861/2009; Resolução CEB/CNE nº 5/2012; Portaria MEC nº 1.062/2013; Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024).

No arcabouço desse limiar jurídico, Ferreira (2014); Luciano (2006), Markus (2006), Pinheiro (2012) mencionam que eles são basilares para, no âmbito legal, conhecer e valorizar as culturas dos povos indígenas, entretanto, ainda há uma distância latente que perfaz a legislação e sua efetividade no entrelaçamento da educação indígena e educação escolar indígena que realmente façam sentido aos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções educacionais, indígena e escolar, apresentam-se de forma bastante distinta, uma vez que uma privilegia o modo de ser indígena com seus processos próprios de ensino e aprendizagem substanciada na oralidade, e a outra estrutura-se na contemporaneidade na perspectiva da articulação do saber ocidental com o saber indígena.

O rompimento dessas perspectivas se perfaz a partir da década de 1970 com a categorização do processo educacional indígena e seu fortalecimento nas reverberações dos movimentos indígenas que evidenciou sua cosmovisão, e, por conseguinte, a necessidade de reestruturar o modelo educacional entrelaçando-o a seus processos próprios de ensino e aprendizagem produzidos por cada comunidade indígena.

A oficialização da categoria educação escolar indígena ocorreu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, conquanto sua materialização deu-se após o andarilhar de 11 anos, em 1999 com o Parecer nº 14/1999 e Resolução nº 03/1999. A partir desses preceitos, a educação escolar indígena, deve substanciar-se numa educação diferenciada, específica, bilingue e intercultural.

REFERÊNCIAS

BATISTA, H. S. **Quando as práticas se encontram:** transdisciplinaridade e práxis pedagógicas indígena. 2005. Disponível em www.cetrans.com.br/artigos/. Acesso em: 05 jan. 2016.

BONIN, I. T.. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M. I. H D.; XAVIER, M. L. M. F. **Povos indígenas & educação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/382/536>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 34ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2011.

_____. Lei nº 6.001 de 19/12/73. **Estatuto do Índio.** Fundação Nacional do Índio. Brasília: FUNAI, 1993. Disponível em: <http://www.funai.org.br>. Acesso em: 04 de mar.2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 11 fev. 2017.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005.

COSTA, C. O. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau FURB, 2005.

CRUZ, S. F. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti**. Dissertação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2009, f. 196. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8079-a-crianca-terena-o-dialogo-entre-a-educacao-indigena-e-a-educacao-escolar-na-aldeia-buriti.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. Educação indígena e educação escolar indígena. In: Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 2. e Encontro inter-regional Norte, Nordeste e Centro Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 7. **Anais....** Palmas: UFT, 2017a. p. 315-331.

FERREIRA, B. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FILHO, C. F. M.S. As constituições américas e os povos indígenas. In: RICARDO, C. A. **Povos indígenas no Brasil: 1991-1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996, pg. 29-33.

FUNARI, P; P. PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídios para professores**. São Paulo: Contexto, 2016.

KAHN, M. Educação Indígena Versus Educação para os índios: sim, a discussão deve continuar.... **BRASIL. Educação Escolar Indígena**. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais: Brasília, 1994. pp. 137-144.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARKUS, C. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. Blumenau: FURB, Dissertação. Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

MATO, D. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Educativas. In: CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MELIA, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

OLIVEIRA, J. **Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural**: implicações, desafios e perspectiva. 155 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2012. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/322/Oliveira_j_tm255revisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 dez. 2019.

PINHEIRO, P. M. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis de professores em formação na licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/disserta%C3%A7%C3%A3o_patricia_magalhaes_pinheiro.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTANA, J. V. J. Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. C&C – **Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista. V.4, n.1, p. 102-188, jan/dez, 2011.

SIRQUEIRA, E. M.; SOUSA, N. M. A atuação do Serviço de Proteção ao Índio e a História Guarani/Kaiowá. In: **XXIII Simpósio Nacional de História – História Guerra e Paz**, Londrina/PR: Mídia, 2005. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br>. Acesso em: 14 nov. 2016.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Revista de Antropologia**. V.10, n1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em: 17 jun. 2017.

QUARESMA, F. J.P.; FERREIRA, M. N. O. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**. V. 3, n.2, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VIEIRA, I. F. **Educação escolar indígena**: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. Dissertação em Educação. 2006, f.183. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina: Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75514>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CAPÍTULO 7

FACES DO *BULLYING*: PREVENÇÃO COM O APORTE DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA SAÚDE NA ESCOLA

Valéria de Fátima Gomes

Resumo

O presente artigo resulta da pesquisa que aborda as faces que o ‘*Bullying*’ afeta da qualidade de vida ao desenvolvimento psicossocial, nas trajetórias educacionais de crianças e adolescentes no contexto escolar, ao nível mundial. Atualmente, o fenômeno vem afetando os alunos que são atendidos na unidade municipal de apoio à educação especial e inclusiva-UMAEEI que fica localizada no município de Marituba-PA. A metodologia da pesquisa tem caráter observacional, de abordagem qualitativa e revisão bibliográfica baseado em informações obtidas através de fontes primárias e fontes secundárias. Na dinâmica do projeto utilizou-se o aplicativo escola sem *Bullying* para a orientação dos atores por meio de uma mini palestra com o uso de recursos digitais, a diferença está na interação virtual , técnica que pode ser utilizada sem interferir no plano pedagógico da instituição .Assim o presente trabalho descreve a intervenção para prevenção e enfrentamento do *Bullying* com o aporte de tecnologias digitais de informação e comunicação. São planejadas a exibição de vídeos produzidos pelos alunos, a elaboração de folders, além do uso de jogos digitais educativos. Espera-se que o projeto possa contribuir para o ensino da saúde na escola e empoderamento dos educandos.

Palavras-chave: *Bullying*. Saúde na escola. Tecnologias. Educação.

INTRODUÇÃO

Ao apresentar a referida pesquisa parte do objetivo de sensibilizar a comunidade escolar visando desenvolver o ensino da saúde na escola como metodologia para a prevenção e enfrentamento do *Bullying*, com o aporte de tecnologias digitais de informação comunicação. Partindo da inquietude que houve no período da realização da análise na unidade de apoio a educação especial e inclusiva, instituição pública que fica localizada no município de Marituba no estado do Pará, há mais de dez anos é referência no atendimento educacional especializado em atender crianças e adolescentes em idade escolar, que apresentam alterações comportamentais, dificuldades, deficiências congênitas ou adquiridas, onde observou-se minuciosamente as vítimas do *Bullying* na escola.

A instituição possui equipe interdisciplinar, que dar suporte psicopedagógico, social e psicológico para alunos que apresentam dificuldades ou com deficiências oriundas de escolas da rede pública e rede privada.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) em seu artigo segundo, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A maioria dos alunos, que são inseridos no atendimento da instituição, chegam apresentando queixas de *Bullying* que sofrem nas escolas, sendo rotulados com vários adjetivos que ferem sua dignidade humana devido apresentarem dificuldades na dicção, audição, visão e principalmente déficit na aprendizagem, ambos se tornam vítimas de violência verbal.

Dentre os alunos alguns apresentam deficiência congênita ou adquirida tais como: paralisia cerebral, autismo, surdez, cegueira, déficit intelectual, síndrome de Down, dislexia, dislalia, discalculia, disortográfica e obesidade infantil.

É visível que a pessoa com deficiência tem seu histórico marcado pela exclusão na sociedade. Conforme dados coletados na pesquisa por meio de entrevistas as vítimas apresentam baixa autoestima, pensamentos negativos, ansiedade, inquietações, dificuldade de socialização, agressividade ou apatia, que o levam a falta de interação, nervosismo, não acompanham o conteúdo programático pedagógico, causando evasão escolar. Aspectos esses

que de forma direta e indireta, estão relacionados ao *Bullying* ocasionado pela intolerância às diferenças e exclusão afetando assim a saúde mental do alunado.

Estes problemas dificultam o desenvolvimento das habilidades dos discentes em âmbito escolar, social, cultural e familiar e que indicam a necessidade de um trabalho para a promoção da saúde na escola. Como afirma Fante (2005, p.168–169), “a escola tem o dever de prevenir a violência que se desenvolve em seu contexto e de intervir, impedindo a sua proliferação”.

A autora afirma que o clima da escola, as características de cada indivíduo da comunidade e as relações interpessoais são os fatores que poderão disseminar o *Bullying*. Nesse sentido a escola sendo o segundo espaço social do discente após sua residência é de suma importância para a promoção da saúde desses estudantes, no que tange a promoção de um ambiente de paz e acolhedor às diferenças.

Faces do *Bullying* no Brasil

O *Bullying* é o termo utilizado mundialmente para descrever atos de violência física ou psicológica, propositados e repetidos, cometidos por um indivíduo ou coletividade, causando aflição, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (QUINTANILHA, 2011).

O conceito de *Bullying* caracteriza, em língua inglesa, do substantivo *bully*, que significa algo próximo a “brigão ou destemido” em português. De acordo com Olweus (2013) a reflexão do *Bullying* no início disseminou pela Escandinávia no final dos anos 80, chegando a ocorrer fatos entre a Europa e Austrália. No entanto, foi nos Estados Unidos, que o conceito se tornou temática de grande notoriedade acadêmica apenas no início do século XXI.

No passado a prática do *Bullying* era compreendida pelos adultos, como brincadeiras corriqueiras entre crianças. No início da história observa-se que as agressões ocorriam principalmente dentro do ambiente escolar sem o devido combate a esse tipo de agressão.

Somente após vários estudos, constatou-se que o *Bullying* pode causar danos tanto para a vítima quanto para o agressor, e a partir de então se buscou medidas que visassem erradicar essa violência escolar em muitas partes do mundo (FREITAS & MORTARI, 2016).

No Brasil, o estudo realizado no período de 2012, por meio da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), com participantes do nono ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, afirmam que o *Bullying* ocorre de forma intencional, repetitiva e implica

desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas. Diante dos fatos é fundamental compreender o modo como o *Bullying* interfere na vida social dos educandos.

É viável que o docente tenha a compreensão que possa subsidiar intervenções destinadas a reduzir a vulnerabilidade à vitimização, pois no Brasil, ainda é pouco investigado e são insuficientes as soluções empreendidas e divulgadas cientificamente.

Segundo Rosa (2010), para que possa modificar esse contexto, será preciso conscientizar, pais, alunos, equipe escolar e sociedade sobre essa problemática social, que acomete na vida de milhares de estudantes, no Brasil e no mundo.

A vítima do *Bullying* geralmente é uma pessoa que apresenta fragilidade e não consegue defender-se para reagir a eventuais agressões físicas ou verbais. Costuma ser insegura, não tendo facilidade para fazer novas amizades e se adequar a grupos, são aparentemente normais e integrados, porém, algo nelas chama a atenção do agressor.

Geralmente as vítimas típicas não reagem à violência e não pedem auxílio aos seus pais e professores (VILA, DIOGO, 2009). Diante dos fatos narrados em si, com relação ao contexto escolar independente da relação entre pares, será preciso observar o que acomete o aluno, quem acomete, refletindo sobre os aspectos negativos apresentados, buscar soluções efetivas sem julgamentos, exclusão para ambos os envolvidos.

Observando que os alunos após serem acometidos por esse tipo de prática vexatória, exibem características visivelmente delicados, temem socialização, são inseguros, têm baixo rendimento escolar, são sensíveis, emotivos, impacientes e alguns desencadeiam déficits na aprendizagem que dificultam sua integração com a coletividade (FANTE, 2005).

Não obstante, quem pratica o ato também tem possibilidade de apresentar aspectos negativos após ser questionado por tal comportamento, no primeiro momento poderá ficar inquieto, desencadeando vingança ou não, dessa forma cabe a instituição envolver não somente as partes, mas toda a comunidade escolar na dinâmica orientativa fazendo o uso da TDIC, para o ensino da saúde na escola.

Saúde na escola

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) o termo Saúde, é compreendido como “bom estado físico, “salvo”. Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não, simplesmente, a ausência de doenças.

Conforme afirma a constituição Federal “a saúde é um direito” de todos e dever do estado, garantido mediante medidas políticas, sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL,1998).

Melo (2014), disserta que as práticas sociais, Educação e Saúde sempre estiveram articuladas. Nas escolas públicas de ensino fundamental questão referente à saúde surge com diferentes representações, por professores, alunos, familiares, expressando preocupações com melhores condições de saúde e qualidade de vida entre os sujeitos que convivem nesse cenário, e aponta que fatores determinantes das condições de saúde e doença podem ser problematizados e analisados no espaço escolar

A autora afirma que a escola como instituição se define por sua função de ensino, mas é o local em que saúde surge como tema recorrente de aprendizagem já que saúde é um produto da vida cotidiana, que envolve aspectos socioculturais ligados às condições de vida, assim, a escola é um importante espaço para construção de cenários mais favoráveis à qualidade de vida (MELO, 2014).

Intervenção do *Bullying* com o aporte de TDIC na escola

Os autores Bazzo et al. (2003) definem a Tecnologia como sistemas que servem para incluir tanto ferramentas materiais como tecnologias de caráter organizativo e exemplificam os sistemas de saúde ou educativos, como cenários de uso”.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC são ferramentas integradas em bases tecnológicas que possibilitam a partir do uso de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas para a coletividade (FRANCO, 2013).

A intervenção com o aporte da TDIC na escola deve servir para a construção de ferramentas e cenários educacionais inclusivos, que atendam as diferentes necessidades dos indivíduos e respeitem a diversidade cultural, oferecendo oportunidades de educação formal e não formal, buscando ultrapassar barreiras espaço/temporais, facilitando o aprendizado, e, promovendo espaços de colaboração e democratização em meios de produção, publicação e compartilhamento de informação e comunicação (GIANNELLA e STRUCHINER, 2010).

Partindo da ideia, é possível construir intervenções educativas baseadas nas TDIC, que visem compreender o contexto social e as necessidades dos sujeitos envolvidos, para uma formação crítica e integral dos cidadãos, ressalta (BARAB. *et al*, 2007).

Compreender o uso das TDIC implica envolver as dimensões especificamente relacionadas ao contexto educacional, sociais, culturais, políticos, econômicos, reconhecendo que o desenvolvimento tecnológico é impulsionador e reflexo de determinadas formas de organização social (COLL e MONERE, 2010).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é um processo que permite a aquisição de novos conhecimentos, através da utilização da metodologia científica de modo formal e sistemático (GIL, 1987). A metodologia aplicada tem caráter observacional, de abordagem qualitativa, tendo como base informação de fontes primárias, por meio da pesquisa ação, onde se coletou dados referente aos casos de *Bullying*, sofridos por alunos de escolas públicas do ensino fundamental que são acompanhados por equipe multidisciplinar na Unidade Municipal de Apoio à Educação Especial e Inclusiva-tais como mídias sociais, vídeos de motivação extraídos do Youtube, vídeos produzidos pelos estudantes Folders sobre o *Bullying* para divulgação, além do uso de aplicativos de jogos digitais.

Para a implementação das atividades, foram realizadas divisões de subgrupos de alunos, devido à carência de recursos tecnológicos digitais, para que todos participassem da dinâmica pedagógica. Ao programar a atividade, foi identificado o Aplicativo Escola sem *Bullying*, seus objetivos e como o discente pode acessá-lo.

Baseado nos critérios selecionados para a proposta utilizou-se o aplicativo escola sem *Bullying*, App que visa orientar pais alunos e professores na prevenção da referida problemática, como se ambos participassem de uma mini palestra com o uso de recursos digitais, a diferença está na interação virtual, pois criei o *password* para a comunicação e informação, pois sabemos que o acesso a recursos digitais é a sensação do momento, além disso são recursos que eram proibidos de serem utilizados no espaço escolar, é prático observando que os discentes socializaram frente a problemática de como ajudar também quem pratica o *Bullying*, e não somente quem é acometido, ou seja, a vítima.

Ao utilizar as TDIC, observou-se que os alunos desenvolveram de forma prazerosa seus aspectos perceptivos, com o auxílio dos professores. Após a atividade foram formados

grupos operativos de discentes e professores para socialização de ideias acerca da percepção da atividade e solução da problemática do *Bullying*, onde foram propostas novas metodologias como técnica estratégicas no combate ao *Bullying*, para prevenir e conscientizá-los sobre a importância do enfrentamento dessa problemática. Após execução, os alunos foram avaliados, como forma de protagonizá-los, e incentivá-los na ação educativa.

A proposta é utilizar aplicativos, jogos virtuais, vídeos motivacionais para que a escola forneça resolutividade numa série de fatores que são oriundas da comunidade atendida e podem causar problemas de saúde, sabe-se que pais e alunos só precisam de ajuda a escola pode auxiliar propondo soluções utilizando as TDIC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a execução do projeto, foi necessário obter recursos materiais e digitais além de parcerias previstas para o PIPED. Observando o cronograma contendo as etapas de todo o processo onde o primeiro passo foi articular com a equipe multidisciplinar, apresentando a proposta do projeto, o qual realizou-se reunião para a implementação e construção coletiva da ação. Dando continuidade solicitou-se via ofício recursos materiais para o setor responsável, secretaria de educação do município de Marituba denominada SEMED.

No entanto foi preciso adequar o espaço físico para a implementação do plano de ação, pois no final da apresentação do projeto ,pensava-se em certificar os alunos, mas a equipe multidisciplinar refletiu melhor, daí surgiu a ideia de implementar outras vezes e assim traçar o monitoramento do projeto, para posteriormente avaliar as atividades realizadas no intuito de divulgar os resultados com o uso dos recursos tecnológicos digitais de comunicação. Dessa forma ficou estabelecido que o período de execução seriam dez meses, ou seja, o projeto foi implementado no primeiro semestre do vigente até o final do segundo semestre, contendo uma carga horária de duzentos e quarenta horas, sendo executado quatro horas ao dia, respeitando o plano pedagógico da instituição.

Com a implementação do Piped espera-se combater ao *Bullying* na escola, atendendo aos anseios dos discentes, equipe educacional da UMAEEI e políticas afirmativas na promoção da saúde na escola. Constitui-se um desafio, pois propõe alterar a dinâmica institucional da diversidade, focando principalmente na erradicação da violência que acomete e desestrutura o ambiente.

Pretende-se sensibilizar os atores, como forma de propagar a conscientização sobre os malefícios do *Bullying* por meio dos recursos Tecnológicos Digitais de Informação e Comunicação – TDIC.

No intuito de garantir uma inclusão plena é preciso fortalecer cada dia mais o trabalho que vem sendo realizado na Unidade, dessa forma houve a realização de um plano de intervenção , baseado no Projeto Político Pedagógico da escola, o qual frisa a importância do docente executar os atendimentos, com total comprometimento tanto qualitativo, como quantitativo, não somente por conta do cenário político, mas assegurando um atendimento de saúde de qualidade, pois os alunos e seus familiares contam com a UMAEEI no seu dia a dia, com o principal objetivo, promover a inclusão a infância e juventude da educação infantil ao ensino fundamental completo, sendo estas a pessoa com deficiência e dificuldades processo de aprendizado em idade escolar.

A principal motivação é quebrar paradigmas no contexto escolar, onde será possível o docente traçar planos que possam disseminar a informação e compartilhar em rede digitalizada desenvolvendo metodologias plausíveis em conjunto com a comunidade, para que possa intervir

Existem referências, que dissertam sobre situações de *Bullying* e frisam que o ato acontece independente do ambiente escolar, na realidade é observável também por meio das redes sociais os chamados *cyberbullying* é a violência praticada através das tecnologias relacionadas ao mundo virtual.

Isso acontece com frequência e não escolhe lugar, pessoa, raça, cor ou gênero pois ainda não há forma eficaz de conter tal prática independente de seus contextos sociais.

Diante das discussões e pensando no ensino da saúde na escola ,como meio de modificar o comportamento do discente , será necessário conceber os processos educacionais de construção de indivíduos autônomos, solidários capazes de serem sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, que construam histórias e possam apostar em uma sociedade diferente, utilizando metodologias , personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa desenvolvida considera-se que o *Bullying* é um fator prejudicial à saúde mental a infância e juventude a nível mundial. É uma questão social que tem

desestruturado a vida social dos discentes que são atendidos na Unidade Municipal de Apoio à Educação Especial e Inclusiva-UMAEEI.

São crianças e adolescentes que apresentam deficiência congênita ou adquirida, ambos têm dificuldade de comunicação, interação e socialização. Ao serem inseridos na instituição para acompanhamento psicopedagógico os discentes, apresentam queixas de seus pares, eles frisam sofrer violência verbal, evadindo-se da escola por sentirem-se constrangidos. Diante disso houve a necessidade de pensar numa ação afirmativa que conscientize sobre as faces do *Bullying*, como forma de intervenção para a comunidade escolar.

Ao considerar os instrumentais para a execução, utilizou-se ferramentas de inclusão digital nas ações educacionais, justificando a necessidade de expandir o ensino da saúde na escola, para quebrar paradigmas, com a proposta de envolver discentes do ensino fundamental, compreendendo seus aspectos, desenvolvendo suas habilidades, como forma de reeducar seus valores, princípios e motiva-los a participar do âmbito escolar, objetivando promover a saúde do público alvo

Acredita-se que o fazer pedagógico pode ser inovado elaborando novos métodos, frente às questões que cercam a comunidade escolar. Será uma experiência relevante, incorporar o tripé: Educação, Saúde e TDIC, no âmbito educacional pois o protagonista desse cenário será a própria diversidade. Espera-se que este projeto seja o ponto de partida para a mudança de uma realidade que atenda as bases estruturais da educação, focando em uma intervenção pedagógica que execute as necessidades de discentes e docentes.

REFERÊNCIAS

BAZZO, W. et al. (Ed.). Introdução aos estudos CTS. Madri: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003 (OEI), 2003. p.13-31.

Brasil. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília /acesso em 03 de 01 de 2018 p.11.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: saúde. Brasília, DF, 1998.p.33.

FANTE, Cleo. Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.p.30.

GIANNELLA, T.R.; STRUCHINER, M. Construção e aplicação de um modelo de análise de materiais educativos baseados na Internet para o ensino de ciências e saúde. **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias** - REEC, v. 9, n.3, p. 530- 548, 2010.

MALTA, Deborah Carvalho. *Etal. Bullying* em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). Rev. bras. epidemiol., São Paulo , v. 17, supl. 1, p. 92-105, 2014.

OLWEUS, D. *Bullying* at school. Malden: Balckwell Publishing, 2006 [1993] p.699.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno *Bullying*, p.20.

ROSA, M. J. A. (2010). Violência no Ambiente Escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Fórum Identidades, 4(8), 143-158.

THIOLLENT, M. (Org.). Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: EdUFSCar, 2006. cap.1, p. 33-68.

VILA, Carlos.DIOGO, Sandra. *Bullying* ISMAT – Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes – Portimão (Portugal) 2009. p.3-9.

CAPÍTULO 8

O FAZER DO CUIDADOR JUNTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS

**Maria Valdicelsia Soares Leal
Regina de Sousa Rocha Cruz
Raylson Bezerra dos Santos
Domingas Beatriz Alves Feitosa da Silva**

Resumo

Este trabalho versa sobre o papel do cuidador junto ao aluno com deficiência no contexto escolar. Pautado na abordagem histórico-cultural, objetiva discutir os sentidos dados pelos sujeitos investigados à própria atuação. Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada com três sujeitos que exercem a referida função junto a um aluno com Paralisia Cerebral (PC) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - *Campus* Floriano (IFPI/CAFLO) e tratados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados apontam que os sentidos dados pelos cuidadores à sua atuação no contexto escolar são diversificados, destacando-se três formas básicas: a primeira, referindo-se ao cuidador enquanto auxiliar em cuidados pessoais básicos; a segunda, relacionada ao cuidador enquanto mediador pedagógico; e, a terceira, reportando-se ao cuidador enquanto mediador da relação professor/aluno.

Palavras chave: Cuidador, sentidos, inclusão, contexto escolar.

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado apoia-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, especialmente nas concepções de Vygotsky (2000) acerca dos conceitos de significado e sentido, visto entender-se que a compreensão dos sentidos dados pelos cuidadores acerca da própria atuação junto ao aluno com deficiência no contexto escolar está diretamente relacionada às concepções atribuídas por estes ao seu fazer.

Tomamos por significado de uma palavra a sua acepção dicionarizada, seu signo, seu conceito generalizado e compartilhado socialmente e por sentido a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência do sujeito. Assim, ao analisarmos o significado de uma palavra nos referimos ao seu léxico, o que implica dizer que é estável, uniforme e exato, embora também possa se modificar ao longo da história, mas de forma bem menos dinâmica do que o sentido.

De acordo com abordagem histórico-cultural, a característica central do significado é a generalização. Segundo Vygotsky (2000), cada palavra é uma generalização, isto é, um modo primário de representação da realidade na consciência, estando nela sintetizadas as ações do homem, carregando em si o potencial máximo de generalização dessas ações.

Vygotsky (2000) afirma que os significados evoluem e modificam-se no decorrer do desenvolvimento humano, passando por uma série de fases e estágios. Contudo, este é um desenvolvimento funcional, não etário. Isso implica em dizer que o significado não é imutável, sofre alterações conforme o uso que se faz dos conceitos e o contexto no qual estes se desenvolvem e se estabelecem, mas não está necessariamente relacionado às fases do desenvolvimento humano. Já o sentido é mais abrangente e sua relação com o significado pode ser assim entendida:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. (Vygotsky, 2000, p.465).

É, portanto, produto da articulação dos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência do sujeito sendo, por esta razão, permeado por elementos intelectuais e afetivos,

o que o caracteriza como inconstante. O sentido é subjetivo, por se referir à interpretação pessoal dos conceitos, refletindo a forma como as pessoas entendem, percebem e veem, tendo por base as relações com seu contexto cultural e histórico.

Dessa forma, infere-se que, de acordo com a abordagem histórico-cultural, a relação pensamento e palavra necessita ser compreendida como processo e dentro de um contexto, em um movimento que vai do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Processo no qual este se materializa através daquela, pois “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. (VYGOTSKY, 2000, p.409).

Ainda com base os pressupostos da abordagem vygotskyana, ao se apreender os sentidos atribuídos ao fenômeno, pelo sujeito, torna-se possível perceber a singularidade construída historicamente pelo mesmo, identificando-se também o aspecto subjetivo que permeia o processo investigado. Sobre isto, Vygotsky afirma que:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange nossos pendoros e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva. (2000, p.479, grifo do autor).

Ou seja, compreender o pensamento do outro implica em entender os afetos e desejos que lhe deram origem, uma vez que este está indubitavelmente associado às necessidades, interesses pessoais, impulsos e inclinações daquele que pensa, concebe e expressa através da palavra.

A partir desta compreensão, a questão central sobre a qual este trabalho se apoiou consistiu em investigar os sentidos dados pelos cuidadores acerca da sua atuação junto ao aluno com deficiência no contexto escolar. Processo cujo resultado permitiu compreender como os sujeitos investigados concebiam o seu fazer enquanto auxiliares de apoio à inclusão a partir do significado generalizado da palavra cuidador.

Segundo o Dicionário Aurélio (2018), a palavra ‘cuidador’ significa “aquele que cuida, trata com cuidado ou toma conta de outra pessoa”. Já a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), sob o código 5162, define o cuidador como alguém que “cuida a partir dos objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa

assistida”, destacando que, para uma atuação de excelência, tornam-se necessários alguns requisitos básicos como atenção, precaução, cautela, diligência, zelo, encargo, responsabilidade e cuidado.

Ao deliberar acerca do encaminhamento de profissionais de apoio para os alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁷, matriculados nas escolas regulares da rede pública de ensino, a Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB delimita a atuação do cuidador para atendimento às necessidades específicas dos estudantes somente no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Contudo, os resultados obtidos neste estudo apontam que, na prática, existem três vieses diferenciados de atuação: um relacionado ao cuidador enquanto auxiliar nos cuidados básicos; outro referente ao cuidador enquanto mediador pedagógico; e outro, situando o cuidador enquanto mediador da relação professor/aluno.

Diante da miscelânea de significados, concebe-se aqui que a atuação do cuidador junto ao aluno com deficiência somente pode ser compreendida a partir do contexto no qual se processa, tendo por base tanto o seu conceito generalizado quanto os sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa à sua atuação. Na prática cotidiana, observa-se que o fazer do mesmo vai além das ações básicas como higiene, locomoção e alimentação, envolve também o estabelecimento de estratégias pedagógicas com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial no contexto escolar, bem como, em algumas situações, requer intervenções qualitativas na relação entre o professor e o aluno assistido.

Com base no exposto, tanto no que diz respeito às definições e orientações quanto na atuação em si, muito há a se discutir no sentido de dar os contornos necessários ao papel do cuidador junto ao aluno com deficiência no contexto escolar, sendo este o objetivo central no qual se apoia o estudo ora apresentado.

MÉTODO

Como paradigma norteador da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, que, segundo Marques (2014, p.38) é “uma abordagem largamente utilizada no universo das ciências sociais, e, por conseguinte da educação, quando a opção é trabalhar principalmente com representações sociais, que grosso modo podem ser entendidas como a *visão de mundo*”,

⁷ Encaminhamento aconselhado somente para os casos moderados e severos, nos quais o estudante tenha pouca ou nenhuma autonomia.

utilizando-se mais especificamente a pesquisa qualitativa do tipo descritiva, com vistas a analisar o fenômeno a partir de uma descrição detalhada e profunda do objeto em estudo.

Na mesma linha de raciocínio, Esteban (2010) assevera que, na pesquisa qualitativa, é importante que o pesquisador realize sua investigação no “mundo real”, buscando compreender os fenômenos a partir do contexto no qual estão inseridos, sendo essa uma característica fundamental dos estudos qualitativos. Segundo a autora, a experiência humana acontece e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se isolados das circunstâncias e realidades nas quais ocorrem.

Portanto, investigar os sentidos dados pelo sujeito acerca de um determinado fenômeno implica no desvelamento da sua subjetividade, dentro de um contexto específico, revelando crenças, atitudes, valores e conceitos sobre determinada temática. Dessa forma, buscou-se discutir os sentidos dados pelo cuidador acerca da sua atuação junto a um aluno com deficiência no IFPI-CAFLO⁸, o que implicou em desvendar como estes concebiam sua função e sua importância no contexto no qual atuavam, a partir do sentido que cada um/uma atribuía ao significado da palavra cuidador e às orientações contidas nos documentos norteadores.

A investigação foi desenvolvida junto a 3 (três) monitoras/cuidadoras de um aluno com Paralisia Cerebral regularmente matriculado no IFPI-CAFLO, durante o biênio 2017/2018, período no qual a pesquisa foi realizada. Para a coleta de dados foi utilizada entrevista semiestruturada, considerada um instrumento privilegiado para esta ação, visto este ser “[...] um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi e Lakatos, 2008, p. 80), com propósito previamente estabelecido pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas pelos autores deste trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Floriano, tendo sido assegurado aos sujeitos deste estudo a confidencialidade e o sigilo acerca da identidade dos participantes.

Para o tratamento dos dados e construção da informação, adotamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 31) trata-se “[...] de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”, consistindo em técnica voltada para a análise das comunicações com ênfase no conteúdo das mensagens.

⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Floriano.

Assim, seguimos as fases sugeridas pela autora, buscando a melhor maneira de otimizar a utilização dos dados coletados, sendo elas: *pré-análise*, na qual foram organizadas as ideias iniciais; *exploração do material*, cujo objetivo foi a operacionalização das decisões tomadas na pré-análise; e, *tratamento dos resultados*, em que os dados coletados durante a pesquisa foram submetidos a análise à luz dos aportes teóricos escolhidos.

DESVELANDO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ATUAÇÃO DO CUIDADOR NO CONTEXTO ESCOLAR

Os resultados e análises ora apresentados versam sobre os sentidos dados pelos cuidadores acerca da sua atuação junto a um aluno com Paralisia Cerebral no contexto escolar do IFPI - *Campus* Floriano. As subcategorias surgiram tanto previamente estabelecidas, com base nos objetivos definidos para a produção deste trabalho, quanto posteriormente, oriundas do processo de investigação adotado.

Tabela 1 – Sentidos dados pelo cuidador acerca da sua atuação

	Subcategorias	Frequência
3.1	O cuidador enquanto auxiliar das atividades básicas de higiene, locomoção e alimentação	2
3.2	O cuidador enquanto mediador pedagógico	3
3.3	O cuidador enquanto mediador da relação professor/aluno	3

Os dados obtidos permitiram a compreensão do olhar dos cuidadores acerca do seu fazer enquanto facilitadores do processo de inclusão escolar do aluno assistido, analisado sob três vertentes:

a) O cuidador enquanto auxiliar das atividades básicas de higiene, locomoção e alimentação

Esta subcategoria de respostas apareceu nos relatos de 2 (dois) sujeitos entrevistados, revelando uma prática comum dos cuidadores: o auxílio nas atividades básicas de higiene,

locomoção e alimentação. Postura consonante com as orientações da NT 19/2010/MEC/GAB/SEESP, mencionada anteriormente. Vejamos os depoimentos:

[...] eu o levo até a sala para assistir aula do professor. Dentro da sala, escrevo pra ele. Se ele tiver com sede, eu vou até o bebedouro e pego água. (Sujeito 1)

Para mim, o cuidador tem o dever de auxiliar o aluno a transcrever os assuntos [...] e também auxiliá-lo nas questões de alimentação, tomar água, se limpar, coisas que ele não consegue fazer sozinho. (Sujeito 2)

No caso do aluno com Paralisia cerebral, a mobilidade pode tornar-se bastante reduzida dificultando e às vezes até impedindo o sujeito de realizar tanto atividades básicas da vida diária, como alimentar-se, higienizar-se e locomover-se, quanto atividades simples da vida acadêmica como, por exemplo, a transcrição dos conteúdos. E, a depender do grau de comprometimento oriundo da condição do aluno, a presença de um cuidador no contexto escolar se faz essencial para que os princípios da inclusão se efetivem.

Não obstante, um aspecto que precisa ser ressaltado refere-se à ‘transcrição dos conteúdos’, considerando-se necessário esclarecer que durante a realização das entrevistas observou-se ser esta uma prática relacionada mais a uma alternativa à questão da limitação motora do aluno do que a uma mediação pedagógica propriamente dita, constituindo-se em atividade mecânica sem maiores implicações para o processo de aprendizagem.

As atividades descritas nesta subcategoria são consideradas básicas e de fácil execução para a maioria das pessoas, mas eram de alta complexidade para o aluno assistido, em razão das limitações neuromotoras oriundas da deficiência. Assim sendo, a atuação do cuidador tornou-se fundamental para a promoção de acessibilidade física e bem-estar do mesmo. No entanto, no cotidiano, esse fazer vai um pouco além do cuidado físico.

b) O cuidador enquanto mediador pedagógico

As respostas apresentadas na subcategoria anterior mostraram que os sujeitos entrevistados entendem bem o significado do ser cuidador e que conseguem transpor este significado para suas práticas diárias junto ao aluno atendido, o fazem tal como orienta a Nota Técnica mencionada anteriormente, apesar de não pautarem suas ações por ela. Mas, ao mesmo tempo, observam que apenas auxiliar nas atividades fisiológicas não é suficiente para

a promoção da inclusão e sentem necessidade de realizar também a mediação pedagógica. Vejamos os depoimentos:

O cuidador tem que ajudar o aluno a estudar, pois ele possui dificuldades que os demais não têm. Então, além de levar o aluno para o refeitório, temos que levá-lo para outro lugar e fazer com que ele estude mais ainda. (Sujeito 1)

Eu desenvolvo atividades como transcrever os assuntos, ajudar a ler, procurar livros, às vezes estudar para a prova, estudar os conteúdos, estimulá-lo sempre. Porque falta foco. (Sujeito 2)

Também temos que acompanhá-lo nas aulas, a gente escreve porque ele não consegue escrever, a gente tenta ajudá-lo a resumir as coisas. Por exemplo, nas atividades das matérias de Humanas, a gente procura dar para ele ler a página que está a resposta, mas muitas vezes, quando são muitas questões, a gente faz. (Sujeito 3)

Eu, por exemplo, faço isso pra facilitar mais, porque alguns professores passam atividades com 20 questões e querem receber na mesma aula. Então, eu procuro pesquisar e dar para o aluno a página que está a resposta, apenas para pra ele descobrir qual é. (Sujeito 3)

É possível perceber que, devido às demandas e limitações oriundas da condição específica do aluno, os cuidadores se veem impelidos a atuarem como mediadores do processo de aprendizagem, no sentido de dar-lhe o acesso pedagógico necessário, muitas vezes responsabilizando-se sozinhos pela tarefa. Contudo, ao nosso ver, esta é uma via de mão dupla e perigosa, visto que a promoção da inclusão do aluno público alvo da Educação Especial no contexto escolar é tarefa de todos e, à medida que o cuidador se propõe a fazer sozinho uma mediação para o qual não está preparado, suas estratégias podem vir a segregar o aluno ou, na melhor das hipóteses, não surtir o efeito desejado: a aprendizagem efetiva.

Um ponto a ser destacado nesta subcategoria trata-se da diferenciação das atividades pedagógicas, uma questão polêmica visto que autores como Mantoan (2005; 2006; 2012) e Rodrigues (2001; 2006) sinalizam a possibilidade de que este tipo de estratégia venha a dificultar a inclusão escolar, caso promova a exaltação das diferenças ao invés de acolhê-las como algo inerente à condição humana. Segundo os referidos autores, se todos somos diferentes, temos todos o direito a atividades diferenciadas, não só o aluno com deficiência, o que torna essa uma prática desafiadora no contexto escolar tal como se apresenta na atualidade.

Sobre a questão, a depender das limitações impostas pela deficiência e partindo do pressuposto de que todos temos direito à diferenciação pedagógica, quando necessário, considerarmos a proposição de atividades diferenciadas para o aluno público alvo da Educação Especial válida e até desejável, contudo, concebemos que esta não é atribuição do cuidador e sim do docente, visto que somente o professor pode elencar as habilidades a serem adquiridas pelo aluno em dado momento e definir a melhor estratégia para seu alcance e, ainda que não o possa auxiliar diretamente ao aluno com deficiência em razão do contexto complexo de sala de aula, precisa minimamente orientar o cuidador sobre as ações mais adequadas. Ou seja, aqui uma parceria não é só desejável, mas essencial à efetivação dos princípios da inclusão.

No entanto, neste sentido, há outro aspecto que precisa ser levado em consideração: a relação do professor com o aluno assistido, que nem sempre acontece como desejável.

c) O cuidador enquanto mediador da relação professor/aluno

Muitas vezes, além dos aspectos pedagógicos, a relação-professor aluno, fundamental para êxito dos processos de ensino e aprendizagem, deixa muito a desejar, sendo que o cuidador se vê impelido a ocupar o lugar de mediador. Vejamos os relatos:

É que, sem o cuidador, o aluno passa a ser, de certa forma, ignorado. Então, o cuidador também tem o papel de dar voz a esse aluno. Pois muitas vezes o professor ignora e às vezes a gente o leva para um lugar de convivência para ele não se sentir isolado do pessoal. (Sujeito 1)

Para mim o cuidador deve [...] ajudar na comunicação com outras pessoas que não conseguem entendê-lo e nem se esforçam. (Sujeito 2)

[...] Tem professor que não dá muita atenção para ele. O R. o chama várias vezes e eu me vejo obrigada a falar por ele. O professor parece não escutar, não responde. Talvez pense que o R. vai falar alguma coisa ou fazer alguma pergunta desnecessária ou atrapalhar a aula. Eu não sei, apenas percebo. (Sujeito 3)

Nos relatos, observa-se que os cuidadores se veem no papel de “dar voz” ao aluno assistido. Um sujeito que precisa que outros o façam visto e ouvido. Que, além das limitações impostas pela deficiência, precisa lidar com as limitações impostas pelo ambiente. Um aluno tornado invisível algumas vezes pela falta de acessibilidade humana, outras vezes pela complexidade do contexto de sala de aula, ou pelas especificidades da atuação docente e dos sentidos que estes concebem à sua própria função e à função do cuidador. Contudo, entender efetivamente este aspecto requer um mergulho em outra realidade no intuito de investigar as

concepções dos docentes acerca do seu papel no contexto da educação inclusiva, não sendo este objetivo deste estudo.

Aqui, ressalta-se que a palavra ‘comunicação’ a que se referem os sujeitos entrevistados não possui o mesmo sentido do termo ‘comunicação’ utilizado na NT 19/2010. No referido documento, o verbete relaciona-se ao acesso linguístico que algumas pessoas com deficiência necessitam. Na fala dos cuidadores, implica em dar acesso humano ao aluno assistido, significa romper as barreiras impostas pela indiferença, pela falta de conhecimento, pela concepção ilusória da necessidade de um “preparo ideal” para a promoção da inclusão ou pelo medo das diferenças e de todos os desafios inerentes ao fazer de quem se propõe a uma postura inclusiva, que requer reflexão-ação-reflexão constantes.

Assim, tomando por base o sentir dos sujeitos entrevistados nesta subcategoria, infere-se que o papel do cuidador exige daqueles que se propõem a desenvolvê-lo uma disponibilidade emocional significativa para lidar com situações nas quais o outro se vê excluído. Ao tempo em que exige também, destes, sensibilidade para perceber e atuar de forma contundente no intuito de tentar estabelecer as parcerias necessárias para a efetivação dos princípios da inclusão no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram que o cuidador precisa ir além de apenas exercer sua função, precisa estar emocionalmente estável para lidar com as situações complexas nas quais o aluno assistido muitas vezes se vê imbricado, demonstrando também o quanto esta atuação tem se constituído em terreno instável e movediço. Sobre os sentidos dados pelos mesmos acerca da própria atuação junto ao aluno com deficiência no contexto escolar, os estudos apontaram que, por falta de diretrizes mais consistentes, os sujeitos pautam suas práticas em suas próprias crenças e contextos, buscando no meio e em seus recursos internos as formas e estratégias que consideram mais adequadas à inclusão do aluno com deficiência no âmbito escolar.

Aplicando o princípio da relatividade à situação, podemos analisar a questão de pelo menos duas formas: por um lado, a ausência de normas fixas gera espaço para a criatividade e para o novo, podendo resultar em práticas inovadoras e surgimento de novos fazeres, mas, por outro, também podem gerar espaço para práticas indesejadas, como a de responsabilizar-



se excessivamente pela aprendizagem do aluno assistido, passando a exercer funções que deveriam ser de outros atores envolvidos no processo.

O estudo revelou ainda que, para o êxito do trabalho dos cuidadores, as características pessoais dos sujeitos escolhidos para o exercício da função precisam ser levadas em conta, pois são necessárias à superação das inúmeras dificuldades que se apresentam no percurso da inclusão do aluno assistido, no contexto escolar. Dentre tais características, podemos destacar: organização, proatividade, sensibilidade, disponibilidade ao outro, abertura ao novo, aceitação das diferenças, perseverança, habilidade de escuta, de automotivação e de lidar com frustrações.

Neste sentido, a formação é um fator crucial tanto para a atuação do cuidador quanto para a atuação docente junto ao aluno com deficiência. No entanto, defendemos a ideia de que esta vá além do simples treinamento de habilidades, propiciando, acima de tudo, momentos de reflexão acerca das nuances da educação inclusiva, pois uma mesma ação educativa, dependendo das circunstâncias, pode tanto se configurar inclusiva quanto revelar-se em práticas de exclusão, como é o caso da diferenciação pedagógica.

Identificamos através da pesquisa que os cuidadores se percebem como agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem à medida que dão suporte físico e pedagógico ao sujeito assistido, propiciando, quando necessário, atividades diferenciadas ao aluno em questão. Neste ponto, indagamos sobre a confusão dos papéis, pois o estudo mostra que os cuidadores muitas vezes assumem tarefas que não são suas, responsabilizando-se sozinhos pela aprendizagem do aluno assistido, o que nos faz pensar o quanto ainda nos equivocamos ao tentar transpor os paradigmas da inclusão para a prática.

É importante destacar que, apesar da discussão dos resultados estar focada na tríade cuidador-aluno-professor, no âmbito escolar todos e todas são responsáveis pela efetivação dos princípios da inclusão. Outrossim, reforçamos que a sensibilização e a formação tanto dos docentes e cuidadores quanto do corpo técnico administrativo para atuar com o público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se faz urgente e necessária.

Por fim, observou-se o quanto cada sujeito reconhece a essencialidade do seu fazer junto ao aluno assistido, bem como nota-se o quanto esta experiência mostrou-se mobilizadora, tornando-os mais sensíveis à inclusão e dispostos a lutar por ela.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 229 p. ISBN: 8562938041
- BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010 – 3. ed.** Brasília: MTE, SPPE, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 19/2010**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. ISBN 8563308106
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 8 ed. Curitiba Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 9788538541981.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2005.
- _____. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.183-209.
- _____. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? In: **Com Ciência: revista Eletrônica de Jornalismo**. SBPC. 2012, Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=921>. Acesso em: 13/02/2014
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 9788522451524
- MARQUES, H. R. et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2014. ISBN 7598.
- RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 15-34.
- _____. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 300-318.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. ISBN 853361361X.

CAPÍTULO 9

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: COMO A AGENDA 2030 PODE INFLUENCIAR NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARQUITETURA SUSTENTÁVEL

Luanna de Carvalho Santos
Águeda Karoline Cardoso Alves

Resumo

Os estudos ambientais estão cada vez mais presente em nossa vida, seja através de campanhas em combate ao desperdício de alimentos como também em métodos de utilização de recursos naturais, principalmente na construção de obras. A construção civil é um dos maiores poluidor ambiental causando assim diversos tipos de impactos ambientais de forma negativa. A Agenda 2030 foi lançada como um documento de diretrizes que irá auxiliar os países pertencentes a ONU no combate à pobreza e destruição do meio ambiente. Com isso, arquitetura sustentável busca influenciar as boas práticas desde o início do projeto, na fase de planejamento, até a finalização, incentivando as construções com parâmetros de acordo com ODS. O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com foco nos temas de sustentabilidade, arquitetura sustentável e como a transformação social através da educação poderá conscientizar as futuras gerações, pela luta dos direitos humanos, podendo assim usufruírem do que possuímos hoje. Assim, as tomadas de decisão através nos projetos arquitetônicos são importantes a partir no momento que a sustentabilidade se torna o centro da idealização da obra, permitindo amadurecimento e responsabilidade social.

Palavras-chaves: Arquitetura Sustentável, Agenda 2030, Transformação Social

INTRODUÇÃO

Atualmente, em qualquer atividade humana, o desenvolvimento sustentável está inserido nas discussões globais visto que, com o crescimento desordenado da população nos últimos 50 anos, a sociedade cada vez mais está se preocupando com o meio ambiente e com a educação para todos, ressaltando a importância da prática arquitetônica sustentável no ambiente escola. No Brasil, o uso racional da energia, por exemplo, leva ao caminho da conscientização da sociedade, tornando a educação como elemento indispensável na transformação da consciência ambiental.

A primeira definição de desenvolvimento sustentável foi no relatório da ONU que levou o nome da primeira-ministra da Noruega, Brundtland, no ano de 1987, na qual o desenvolvimento sustentável resume-se:

Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas CMMAD (1991, p. 48-49).

É extremamente necessária a sintetização desses conceitos pois não só as edificações, mas os ambientes não são sustentáveis pois deixam de adotar medidas preventivas como por exemplo a redução dos recursos naturais e substituição de materiais mais sustentáveis desde sua fabricação até o uso final do produto (GRAIM, 2016). Os objetivos do trabalho será relacionar os conceitos de educação para a sustentabilidade, abordando e diagnosticando como a agenda 2030, no Brasil, está auxiliando a fomentar a sustentabilidade nos projetos de arquitetura e por fim, identificar, incentivar e dar visibilidade as soluções a fim de atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A Comissão da Comunidade Europeia estabelece princípios que se baseiam em um código ambiental. Para garantir uma conduta eficiente na arquitetura sustentável, como por exemplo a escolha de materiais com princípios ecológicos, busca-se pela melhor aproveitamento do terreno, adequando a edificação ao meio e ao clima, sempre pensando na volumetria e propriedades térmicas e de iluminação de acordo com cada região, garantindo o uso mínimo dos recursos naturais (GABERLOTTI, 2011)

Este trabalho pretende compreender o papel da arquitetura e dos arquitetos em usar as ODS da agenda 2030, como também a educação como processo fundamental para

conscientização da sociedade, pois é um grande desafio pois a arquitetura sustentável consiste em demonstrar que pode ser, além de ecológica, estética agradável, conceitual e cultural.

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Na Sustentabilidade há uma variedade de conceitos e uma grande literatura sobre o assunto, em conformidade com a ideia geral significa à busca de equilíbrio entre as necessidades do ser humano e o meio ambiente, e compreender as complexas dinâmicas de interação, para aprofundar e ampliar o seu significado (BARBOSA, DRACH e CORBELLA, 2014).

Em sua origem histórica relaciona-se a partir da década de 1960 e 1970 com as transformações socioculturais e na economia onde foi iniciado em debate sobre as consequências ao meio ambiente ocorridas na Revolução Industrial.

No ano de 1972 as Organizações das Nações Unidas fomentaram a 1ª Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente em Estocolmo na Suécia. Nesse Encontro foi abordada uma aproximação com os direitos do ser humano e do meio ambiente incorporando discussões políticas na agenda das nações com a preocupação em estabelecer recursos naturais e recomendar formas de cooperação internacional onde foi elaborado o Relatório de Brundtland em 1987.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225 elenca que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como uso comum do seu povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1998).

No Brasil foram realizadas conferências mundiais importantes como a Rio’ 92 na cidade do Rio de Janeiro e a Rio + 10 em Johannesburgo no ano de 2002. Essas conferências os protocolos internacionais foram instituídos com finalidade de reexaminar as metas e elaborar práticas para o desenvolvimento sustentável, como aprimorar o nível de consumo da população de baixa renda e minimizar a pegada ecológica e o as consequências ambientais dos assentamentos no planeta.

A Educação para Sustentabilidade (EpS) é um termo relativamente novo, que surgiu da necessidade de estreitar a relação entre desenvolvimento e educação (MOCHIZUKI; FADEEVA, 2011). Esse conteúdo refere-se sobre as mudanças na aprendizagem onde

professores, alunos e pessoas interessadas em sustentabilidade elaborem projetos e refletem como podem auxiliar na área econômica, no meio ambiente e como podem preservá-los.

A partir disso, é possível explorar novas possibilidades em sustentabilidade nas escolas, faculdades, universidades do setor público e privado elaboram pesquisas de extensões voltadas à educação para sustentabilidade, onde em muitas ocasiões se limitam em período do ano letivo, como feiras de ciências e semanas sobre o meio ambiente, sendo que além dos eventos sobre sustentabilidade nas instituições de ensino deve-se criar o hábito da conscientização da sustentabilidade no dia a dia, desde a economia da água até no descarte de lixo de forma correta. O ato de tomar consciência sobre a educação para a sustentabilidade auxilia na educação básica, na inclusão social e estabelecendo uma relação com os cursos de graduação e pós-graduação com as escolas de ensino fundamental e médio.

A educação e sustentabilidade há grandes compatibilidades com destaca Segura (2001, p.19):

Sendo assim, a educação para cidadania e a educação ambiental, prática estas que anda juntas, não se pode praticar uma sem a outra, conquanto não se confundam. Embora as discussões a respeito da questão ambiental e da educação para cidadania tenham dinâmicas próprias e trajetórias diferentes, elas guardam finalidades já que buscam melhorar a qualidade de vida e desenvolve o potencial humano de consciência social.

Segundo o Guia Sustentabilidade na Arquitetura (2012), a conduta da educação junto com a sustentabilidade é a educação para todos para conviver em harmonia com o meio ambiente e com outras pessoas, promovendo uma nova forma de analisar, estudar e agir para sentir parte do ambiente, no caso de projetos de arquitetura:

O projeto de empreendimento se define pela interação do arquiteto com seus clientes, externos e internos, bem como pelo envolvimento com as diversas outras disciplinas de projeto e consultoria, que se deve ser cada vez mais especificar e focadas. Projetar com foco na sustentabilidade é um ato coletivo e circunstanciado e, na construção e edificação, as dimensões desse processo demandou multidisciplinares, trabalho em equipe e valorização das relações com os diversos agentes participativos do empreendimento (p. 100)

A arquitetura sustentável é a continuidade mais natural da Bioclimática, considerando também a integração da edificação à totalidade do meio ambiente, de forma a torná-lo parte de um conjunto maior. É a arquitetura que quer criar edificações objetivando o aumento da qualidade de vida do ser humano no ambiente construído e no seu entorno, integrando as características da vida e do clima locais, consumido a menor quantidade de energia

compatível com conforto ambiental, para legar um mundo menos poluído para as próximas gerações (CORBELLA e YANNAS, 2003).

Para o desenvolvimento de projetos de arquitetura sustentáveis e de qualidade ambiental deve estar em acordo com a eficiência energética e o conceito de sustentabilidade, desde o programa de necessidades até o partido arquitetônico. O projeto necessita de uma boa orientação solar, bom aproveitamento dos espaços internos e externos, tratamento ao redor da edificação com uso de vegetação, espelhos d'água, melhor condicionamentos das esquadrias, uso de materiais que melhoram o desempenho térmico da edificação entre outras técnicas.

Tem como ponto de partida a adaptação das edificações ao meio que está inserido. Para a gestão de projetos arquitetônicos de sustentabilidade tem que realizar em todas as etapas da administração com precisão dos quesitos citados, prevenindo que os impactos sejam mensuráveis.

O profissional arquiteto tem que estar apto para a gestão, desenvolver a eficiência e o rendimento das etapas do projeto, agregar com as atividades dos outros agentes e cumprindo o que é exigido. O arquiteto deterá uma função importante para exercer na sociedade no século 21.

AGENDA 2030 E SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE ARQUITETURA

O setor da construção civil produz uma grande quantidade de resíduos, pelo consumo exacerbado de materiais e eficiência de energia, é considerado um dos setores que mais causam impactos ambientais negativos. A sustentabilidade em projetos surgiu com o intuito de diminuir os impactos com estratégias adequadas a realidade de cada país, que se inicia na concepção de projetos até a fase de demolição (BAURU, 2011)

Em busca de fortalecer a paz mundial com relação a qualidade de vida das pessoas, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou em 2015 a Agenda 2030, que é um documento com um conjunto de ações, programas e diretrizes que tem função de guiar os governantes nas práticas do desenvolvimento sustentável e são sugeridas diversas ações que podem ser implantadas nos países que são membros da ONU no período do ano de 2016 a 2030. A Agenda 2030 possui ações de implantar o consumo sustentável, debates sobre a mudança global do clima, diálogo sobre a desigualdade econômica e entre outras prioridades, reconhecer a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o

desenvolvimento sustentável. A Agenda 2030 possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estimulará, durante 15 anos, ações de grande importância para a humanidade em três pilares: a econômica, a social e a ambiental (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015).

O projeto de arquitetura exige um tempo de dedicação e a concepção do projeto requer tomadas de decisões iniciais, como por exemplo a tipologia da obra, quais tipos de materiais irá compor e como será a execução da obra. A fase de planejamento irá definir como a obra irá ser feita e colocando as metas da ODS como iniciativa, o desenvolvimento do projeto poderá ser sustentável.

Em relação ao ciclo de vida do projeto, FIALHO (2019) diz que:

O ciclo da vida de um edifício é estabelecido pela fase de construção e de transporte de materiais, pelo uso, ou seja, desde o momento que a obra termina e que é possível experienciar o edifício, o fim da vida, quando resulta em demolição ou poderá ainda ter uma reconversão dando outra vida ao mesmo (p. 50)

A arquitetura tem um papel fundamental na implantação dos 17 ODS da Agenda 2030 (figura 01), pois as metas podem ser implantadas desde uma habitação de interesse social, como em edifício comercial ser feito com eficiência energética como também no redesenho das cidades, melhorando o fluxo de pedestres e veículos.

Figura 01: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: NAÇÕES UNIDAS, 2015

No decorrer do planejamento do projeto algumas questões devem ser consideradas para atenuar a qualidade o ambiente construído. De acordo com FIALHO (2019):

Nos ODS que dizem respeito à redução de emissões de CO₂, promovendo a sustentabilidade e gestão de recursos naturais, o projeto de arquitetura deve optar por princípios funcionais que procuram otimizar a quantidade de espaços afetos a cada função (reduzir quantidade de materiais), evitar a existência de espaços sem acesso a iluminação natural, distribuir as funções de acordo com a orientação solares o acesso à iluminação natural, minimizando a necessidade de energia (p. 55).

De acordo com Associação Brasileira dos Escritórios de Arquitetura (AsBEA, 2012) a sustentabilidade deve estar presente em todas as etapas da edificação e é necessário, além de atender as necessidades do cliente e os critérios estabelecidos pela ODS, devem adotar soluções possam causar o mínimo de impacto ambiental em qualquer uma das fases e no pós-obra. Um dos princípios baseados no código ambiental para o projeto de arquitetura ser sustentável está na busca pelas melhores condições do terreno, na relação ecológica como a permeabilidade do solo, topografia que são os níveis do terreno, projeções do entorno da obra, tipos de vegetação, entre outros (figura 02).

Figura 02: Arquitetura Sustentável



Fonte: http://www.ecobrasil.eco.br/site_content/30-categoria-conceitos/1098-arquitetura-sustentavel, 2015

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: AÇÕES E PROJETOS QUE CUMPREM AS METAS DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS).

O conceito de transformação social advém das mudanças que a sociedade e as circunstâncias de sua organização, como a preservação do meio ambiente, das instituições sociais, na conduta e nas relações, isso é devido à adaptação para o novo, assegurando a sobrevivência, ocorrendo de modo rápido, pois há fenômenos mundiais intensos, mudanças climáticas, crises econômicas, conflitos, desastres naturais e outros fatores.

As ações que promovem os objetivos de desenvolvimento sustentável estão sendo implementados em vários aspectos como trabalhos sociais em comunidades carentes incluindo a sustentabilidade, a inserção dos 5 R's (Repensar, Reduzir, Recusar, Reutilizar e Reciclar, nas indústrias e empresas, organização de campanhas para reduzir a fome e pobreza, educação acessível, oportunidade para pessoas de baixa renda e um meio ambiente regenerado.

Os objetivos que estão alinhados à arquitetura são os objetivos 9, que aborda construção de infraestrutura resilientes, promoção de uma industrialização inclusiva e o outro objetivo é o 11 onde torna as cidades e os assentamentos urbanos acessíveis, com segurança, resilientes e sustentáveis. O ODS 9 (figura 03) visa a elaboração de infraestruturas sustentáveis com confiabilidade e resilientes, com técnicas regionais desenvolvendo as atividades econômicas e a comodidade, com acesso fácil e preços acessíveis para população de baixa renda, a promoção de uma industrialização inclusiva e sustentável engajando pequenas empresas em países desenvolvidos, estimular a pesquisas científicas e aprimorar as tecnologias dos setores das indústrias em vários países, benefícios financeiros, acesso a comunicação e outros benefícios (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Figura 03: ODS 9



Fonte: NAÇÕES UNIDAS, 2015

E o ODS 11 (figura 04) aborda a sustentabilidade nas cidades, nos assentamentos urbanos, acessibilidade e segurança, onde garante habitação segura, valores justos e projetos de urbanismo para favelas, programas de esforços para proteção do patrimônio cultural e natural do planeta, abordam a urbanização sustentável e capacitação e gestão dos assentamentos humanos ativos e sustentáveis, planos para reduzir mortes por catástrofe e desastres associados à água com o intuito de proteger os pobres e em situações vulneráveis e os aspectos do impacto ambiental negativo das cidades e analisando a logística dos resíduos urbanos e qualidade do ar, ingresso da sociedade a lugares públicos seguros, áreas verdes e com acessibilidade em especial para idosos, crianças, mulheres e pessoas com deficiências. (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Figura 04: ODS 11



Fonte: NAÇÕES UNIDAS, 2015

Um estudo de transformação por meio dos objetivos de desenvolvimento sustentável acontece no Maranhão, projeto elaborado pelo *Instituto Maranhão Sustentável*, criado em 2011, visando à atuação do associativismo e as organizações sociais como referência de governo e inovação das técnicas locais. Nesse programa pontua no desenvolvimento dos valores socioambientais e relevância do patrimônio cultural e ambiental. (CIDADE CASA, 2019).

O projeto “*Arquitetas em Casa*” elaborado dentro do Instituto Maranhão Sustentável, visa a garantia de moradias dignas, com segurança e sustentáveis para a população maranhense, esse projeto foi iniciado em julho de 2018 com participação do Fundo Socioambiental Casa, Fundo Socioambiental Caixa e OAK Foundation, os contemplados são da cidade de São Luís e regiões próximas, foram elencados pessoas em situação de vulnerabilidade e mulheres chefes de família (CIDADE CASA, 2019).

O projeto, sob coordenação da bióloga Luzenice Macedo, difunde conhecimento sobre arquitetura bioclimática, área que compreende conceitos e vivências sobre novos modelos de habitação, incorporando a observação da climatologia local e a necessidade de conservação

ambiental. As técnicas são estudadas e aprimoradas pela professora Dr^a Sanadja de Medeiros, especialista em Conforto Ambiental e Sustentabilidade. (CASA CIDADES, 2019).

O projeto foi colocado em prática em 3 etapas em período de 1 ano onde foram realizadas reuniões de debate para mostrar a população a local a importância da arquitetura sustentável e a sua prática com técnicas regionais. Foram abordadas construções sustentáveis com o uso de eco tecnologias, possibilitando melhoras qualitativas nas habitações, introduzindo novos materiais de construção, a reciclagem, fácil acesso e baixo custo, promovendo uma edificação residencial segura e sustentável (CASA CIDADES, 2019).

MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo tem como foco a análise da educação na sustentabilidade e como estão sendo incluídas nas escolas, faculdades, universidades, empresas e indústrias, como a Agenda 2030, a sustentabilidade nos projetos de arquitetura está sendo elaborados e qual o papel do profissional arquiteto nessa mudança, as ações e transformações sociais que seguem os objetivos de desenvolvimento sustentável e quais estão alinhados à arquitetura.

A metodologia para a elaboração do trabalho tem embasamento no resgate através de fontes primárias e secundárias com análise e diagnósticos, foi considerado o contexto histórico desde a 1ª Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente no ano de 1972 até a Agenda 2030, como a sociedade e os pensamentos mudaram em relação a preservação da natureza, a conservação do patrimônio natural e cultural, o uso de tecnologias e novos materiais na construção civil e novas formas de projetar os assentamentos humanos. As informações foram coletadas em pesquisa bibliográfica, artigos publicados, livros que abordam sobre projetos de arquitetura sustentáveis, assim desenvolvendo a importância de trabalhar a educação e a sustentabilidade juntas para conscientizar as futuras gerações a lutar pelos direitos da natureza e do ser humano de forma equilibrada.

RESULTADOS

A integração do meio ambiente através do partido no projeto arquitetônico deve incluir alguns tópicos, como: a posição solar, a entrada de ventilação e iluminação, o entorno da edificação e suas barreiras visuais, os tipos de vegetação e solo, características de



zoneamento da cidade entre outros, na qual a qualidade e desempenho ambiental devem ser pioneiros na hora do planejamento da obra.

O uso apropriado das estratégias descritas na Agenda 2030 permite construir uma arquitetura de baixo impacto ambiental, com soluções de projeto de cunho tecnológico e sustentável, permitindo aplicação de conhecimentos de economia de energia (melhor uso da eficiência energética) e alternativas para o conforto ambiental nas edificações.

A transformação social remete ao bom desempenho que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na arquitetura, na qual o ODS 9 e da ODS 11 possuem uma relação próxima arquitetura e construção e assim, suas diretrizes e metas tornará as cidades e os assentamentos urbanos acessíveis, com segurança, sendo resilientes, com infraestrutura funcional, promovendo que a tecnologia e inovação seja cada dia mais sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral analisando sobre a sustentabilidade, a relação entre o homem e a natureza hoje já há uma nova forma de pensar de como o pode utilizar os recursos naturais em equilíbrio e preservá-los. Há uma busca em de equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a preservação da natureza, e a sustentabilidade envolve muitos aspectos sociais, econômicos, ambientais e políticos, sendo relatados desde o Relatório Brundtland a Agenda 2030 com seus objetivos de desenvolvimento sustentáveis, ações e transformações sociais que estão sendo aplicadas nas instituições de ensino, nas indústrias, empresas, comunidades.

Mesmo em pequenos passos há programas de sustentabilidade trazendo muitos benefícios à sociedade como conscientização da reciclagem dos resíduos da cidade, o estudo de técnicas regionais para a preservação da biosfera local, pesquisa de novos materiais para o setor da construção civil, preservação da água, projetos de arquitetura sustentáveis, admissão de planos de educação ambiental e sanitário. Isso permitirá que as nações façam investimentos, parcerias entre as instituições de ensino, implementação de políticas para a conservação dos recursos naturais, sendo um legado para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

AsBEA. **GUIA SUSTENTABILIDADE NA ARQUITETURA: DIRETRIZES DE ESCOPO PARA PROJETISTAS E CONTRATANTES**. São Paulo: Prata Design, 2012.

BAURU. **Programa municipal de uso racional e reuso da água em edificações**. Prefeitura Municipal de Bauru. Bauru, SP, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, D.O.U., 5 out., 1998.

CMMAD. **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Nosso Futuro Comum (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. (430 p.).

CARNEIRO DOS SANTOS, H et al. **Educação para Sustentabilidade: um olhar para o futuro**. Disponível em: <<http://engemausp.submissao.com.br/20/anais/arquivos/169.pdf>>.

CORBELLA, Oscar; YANNAS, Simos. **Em busca de uma arquitetura sustentável para os trópicos: conforto ambiental**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

FIALHO, Maria de Lurdes Pereira Henriques Cláudio - **O cumprimento de um projeto arquitetônico perante a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030**. Lisboa: ISCTE-IUL, 2019. 207 f. Dissertação de mestrado. Acesso em 30 julho 2020. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/20261>](http://hdl.handle.net/10071/20261).

GABERLOTTI, Taís. **Projeto Escola Sustentável em Bauru**. Bauru: UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119201/garbelotti_t_tcc_bauru.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 agost. 2020.

GRAIM, Rejane Marreiros Tavares. Projeto Sustentável: A utilização da Arquitetura de Baixo Impacto Humano e Ambiental (ABIHA) como diretriz metodológica para auxiliar a introdução de princípios sustentáveis ao projeto arquitetônico de obras em Belém. Belém. **Revista Especialize On-line IPOG**, Goiânia v.01, 5. ed., n. 005, julho/2013. Disponível em: <<https://www.ipog.edu.br/download-arquivo-site.sp?arquivo=projeto-sustentavel-a-utilizacao-da-arquitetura-de-baixo-impacto-humano-e-ambiental-abiha-como-diretriz-metodologica-para-auxiliar-a-introducao-de-principios-sustentaveis-ao-projeto-arquiteton-61091416.pdf>>. Acesso em: 01 agosto. 2020.

MOCHIZUKI, Y; FADEEVA, Z. Competências para o desenvolvimento sustentável e sustentabilidade importância e desafios para a EDS. **Revista Interfacehs**, v. 6, n. 1, abr. 2011. Disponível em: Acesso em: 02 agosto 2020.

PROJETO MARANHESE DE ARQUITETURA SUSTENTAVEL SERÁ UMA DAS SOLUÇÕES INOVADORAS DE SEMINÁRIO EM SP. Disponível em: <<https://casacidades.casa.org.br/projeto-maranhense-de-arquitetura-sustentavel-sera-uma-das-solucoes-inovadoras-de-seminario-em-sp/>>. Acesso em: 07 ago. 2020



SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação Ambiental na Escola Pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001.

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: SIGNIFICADOS E IMPACTOS. Disponível em: <<https://mgnconsultoria.com.br/transformacao-social-significado-impactos/>>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CAPÍTULO 10

DEGRADAÇÃO DO CERRADO E SUA RELAÇÃO COM A AGRICULTURA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Ravena Feitosa Gonçalves

Resumo

O Cerrado é segundo maior bioma do Brasil, ocorre em áreas de elevadas temperaturas, com um longo período de seca durante o ano, abriga uma grande diversidade de plantas e animais. Apesar de possuir solo rico em alumínio e da escassez de chuvas, através da aplicação de técnicas agrícolas modernas, a área de ocupação do Cerrado tem sido degradada para o desenvolvimento da agricultura. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo verificar a degradação do Cerrado em decorrência do desenvolvimento da agricultura na área de abrangência desse bioma. Como metodologia de pesquisa, realizou-se estudo bibliográfico, através da leitura de livros, documentos legais e artigos acadêmicos publicados nos últimos anos e que contemplassem o tema pesquisado. O crescimento da fronteira agrícola no Cerrado aumentou a quantidade de áreas desmatadas e provocou perturbações na biodiversidade, é preciso que se desenvolvam esforços para que os impactos da agricultura sejam minimizados, através do aumento de áreas protegidas e de planos de desenvolvimento sustentável.

Palavras-Chave: Cerrado. Agricultura. Biodiversidade. Degradação

INTRODUÇÃO

O cerrado brasileiro é considerado o maior representante do ecossistema savânico, dentre os 30 países que possuem este bioma (TEODORO, 2014). Os biomas com características de savanas, como o Cerrado, são típicos de áreas onde prevalecem altas temperaturas durante todo o ano, ocorrem em regiões equatoriais e subtropicais. Possuem árvores esparsas, com folhas, troncos e raízes adaptadas às condições de seca. O volume de chuvas pode variar entre 300 e 500 mm por ano, a estiagem nesse bioma pode durar até oito ou nove meses (REECE *et al.*, 2015, p. 1168).

O Cerrado é berço das águas, por abrigar nascentes de rios que são fundamentais para a manutenção de grandes bacias do país, além de nutrir diversos reservatórios subterrâneos (SANTOS, 2018). No Brasil, ocupa uma área de 203,4 milhões de hectares (ANDRADE *et al.*, 2016), cerca de 25 milhões são áreas protegidas, incluindo terras indígenas ou unidades de conservação ambiental. As demais áreas são ocupadas de formas diferentes, dentre as quais se expressa de maneira relevante a agricultura (MIRANDA e CARVALHO, 2015).

Na década de 1970 o Cerrado passou a ser um local de significativo desenvolvimento da agricultura no Brasil, transformando social e economicamente o seu entorno, atraiu um grande contingente populacional, elevou a produtividade agropecuária, acelerando assim o desmatamento desse bioma, tendo como consequência uma expressiva alteração da sua paisagem original (BRASIL, 2020).

Diante dessas considerações, surgiu o seguinte tema: Degradação do Cerrado e sua relação com a agricultura: um estudo bibliográfico. A pesquisa pretende alcançar como objetivo geral: verificar a degradação do Cerrado em decorrência do desenvolvimento da agricultura na área de abrangência desse bioma. Na qual foram elencados os seguintes objetivos específicos: descrever as características do Cerrado; indicar a degradação ambiental causada pela inserção da agricultura no Cerrado.

O tema surgiu a partir do estudo da disciplina Biosfera e Biodiversidade, no curso de pós-graduação em Ecologia e Biodiversidade e a motivação em conhecer mais sobre o Cerrado e os motivos da diminuição da área de abrangência desse bioma nas últimas décadas. A necessidade de estudos sobre a conservação do Cerrado se dá, pois, uma grande área nativa foi alterada ou transformada pela ação do homem (COSTA *et al.*, 2018). O presente trabalho tem como propósito o estudo do cerrado brasileiro e a degradação desse bioma decorrente da intervenção antrópica por meio da agricultura, tendo em vista que, o

Cerrado é sempre apontado como uma *hotspot* mundial, e a literatura específica fazendo a relação da perda da biodiversidade e a expansão da fronteira agrícola ainda é carente.

Pelo seu caráter bibliográfico, o levantamento dos materiais de web sites desse trabalho se concentram nas leituras e análises de artigos científicos colhidos em bancos de dados como Scielo, Biblioteca Nacional de Livros e Dissertações, LILACS, PEPsic, publicados nos últimos 14 (catorze) anos, como também em livros, revistas e monografias.

Os critérios de inclusão do trabalho de pesquisa foram: discussão da temática proposta sobre a conservação do cerrado e a sua relação com a agricultura desenvolvida nesta área. E quanto aos critérios de exclusão, apenas a não contemplação dos critérios já supracitados.

O trabalho está fundamentado em documentos legais, como o Ministério do Meio Ambiente (MMA), Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e autores que são: CAVALCANTE (2018) que discute sobre a agricultura e meio ambiente; SANTOS (2018) que aborda sobre as Unidades de Conservação do Cerrado, dentre outros.

Desta forma, o presente trabalho se faz necessário, visto que, o Cerrado abrange boa parte do território brasileiro e possui uma imensa biodiversidade que está ameaçada pela ação antrópica por meio da agricultura, além disso, a literatura ainda é carente de estudos que destaquem a importância da conservação do Cerrado fazendo uma relação direta com a agricultura.

Desenvolvimento

O cerrado é considerado a segunda maior região biogeográfica da América do Sul e dentre os biomas savânicos é o que possui maior biodiversidade no mundo, ocupando no Brasil uma área que cobre 25% do seu território (BRASIL, 2020). A sua área de abrangência se dá nos estados do Piauí, Paraná, Rondônia, Maranhão, Bahia, Tocantins, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal, além de surgir em alguns pontos do Amapá, Amazonas e Roraima (BRASIL, 2015).

Sobre o aspecto climático, a região do Cerrado é quente, possui uma longa estação seca e um curto período chuvoso, onde a pluviosidade média varia de 1200 e 1800mm. Estudos indicam que as características xeromórficas não tem relação com a ausência de chuvas e sim com as condições do solo que são ricos em alumínio e relativamente ácidos, porém, podem ser utilizados para agricultura, desde que se realize a adição de calcário para a correção da acidez (LOPES e ROSSO, 2010).

Desde os primórdios da civilização, o homem iniciou a sua relação com a natureza, buscando estratégias de sobrevivência, retirando da natureza aquilo que lhe era necessário, com o passar do tempo passou a desenvolver a atividade de plantio e domesticação dos animais. A agricultura no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história e atualmente é relevante no desenvolvimento econômico do país (CAVALCANTE, 2018). O desenvolvimento do capitalismo e da atividade agrícola fez o cerrado se tornar destaque no cenário mundial, pois boa parte do que é produzido nesse território é comercializado e exportado para vários países (SANTOS, 2018).

Os biomas podem ser alterados por perturbações, sejam elas, alterações no tempo meteorológico, como uma tempestade ou causada pela ação humana, que retiram organismos e modificam a disponibilidade de recursos (REECE *et al.*, 2015, p. 1166). Essas perturbações no meio ambiente estão atreladas ao desenvolvimento econômico em sociedades modernas (CAVALCANTE, 2018). O Cerrado, por sua vez, tem passado diversas alterações em suas paisagens, devido ao desmatamento realizado para a introdução ou expansão de atividades ligadas ao agronegócio (ALVARENGA *et al.*, 2015).

As diversas mudanças nas formas de ocupação do Cerrado, como o aumento da fronteira agrícola, ampliação do mercado interno e externo, tem modificado sua paisagem e transformado áreas que antes eram de mata nativa em paisagens agrícolas, e essas mudanças promovidas na cobertura vegetal do Cerrado provoca ameaças à biodiversidade, clima, turismo, solo e a diversos outros fatores que compõem esse bioma (BRASIL, 2015).

O solo do Cerrado é geralmente ácido e possui pouca fertilidade natural, porém o seu relevo, por não ser predominantemente acentuado, favorece a mecanização agrícola e isso atraiu investidores, principalmente nas chapadas, que utilizam de alta tecnologia para o desenvolvimento da agricultura, retirando a vegetação nativa, rica em biodiversidade e dando lugar à monocultura (BRASIL, 2006).

A agricultura moderna voltada para exportação teve êxito no Cerrado sendo impulsionada pelos grandes avanços em pesquisas científicas voltadas para o desenvolvimento agrônômico, investimentos estatais, aplicação de tecnologias avançadas, que encontraram meios para corrigir problemas como, a acidez, falta de fertilidade natural dos solos, a escassez de chuvas, e esse desenvolvimento agrícola em grande escala se tornou um símbolo da destruição do Cerrado (DELLA GIUSTINA e FRANCO, 2014).

A degradação do Cerrado tem se agravado muito nos últimos anos e as lavouras de soja podem ser consideradas uma das atividades que mais provocam a deterioração de suas

terras, levando esse bioma a ser considerado um *hotspot* bastante ameaçado (CASSANTA, 2020). Esse termo é bem definido por Cassanta, 2020 ao determinar que:

Hotspot, em inglês, significa “ponto quente”. Esse conceito foi criado, em 1988, pelo ecólogo Norman Myers, para se referir às zonas do planeta mais ricas em biodiversidade e mais ameaçadas. São 34 biomas que ocupam apenas 1,4% da superfície da Terra, mas 44% das espécies de plantas e 35% das de vertebrados terrestres são endêmicas dessas regiões. Os *hotspots* já perderam 87,7% da vegetação original. No Brasil, duas formações vegetais são consideradas *hotspots*: o Cerrado e a Mata Atlântica.

O Ministério do Meio Ambiente (MMA) aponta que 137 espécies de animais e diversas espécies de plantas do Cerrado estão ameaçadas de extinção, visto que, 20% das espécies nativas endêmicas não se encontram em áreas de proteção ambiental. Ainda segundo o MMA, existe uma grande pressão para abertura de novas áreas destinadas à agricultura e pecuária para exportação e que apesar de se reconhecer a importância da preservação desse bioma, dentre os *hotspots* no mundo, o cerrado é o que possui o menor percentual de área sobre proteção integral, correspondendo a 2,85% dos 8,21% de território do Cerrado protegido por unidades de conservação (BRASIL, 2020).

O aumento na derrubada de árvores e aberturas de novas áreas, que antes eram compostas de mata nativa, para realizar a expansão na atividade pecuária e a exportação de grãos, levou a uma maior utilização de recursos naturais, colocando o cerrado na segunda posição dos biomas mais devastados do Brasil, ficando atrás da Mata Atlântica (SILVA, 2015).

De acordo com dados do IBGE, desde o ano 2000, ano em que se iniciou o Monitoramento da Cobertura e Uso da Terra, até o ano de 2018 a área de ocupação agrícola no Brasil cresceu 44,8%, além disso, nesse mesmo período, a vegetação campestre, que compreende Cerrado, Caatinga e Pampas, perdeu 10,1% de sua área. De acordo com esse levantamento feito nos últimos 18 anos, verificou-se que o maior crescimento em áreas agrícolas no país aconteceu entre os anos de 2014 e 2016 (BRASIL, 2020).

A atividade agrícola tem relação direta e indireta com a degradação do Cerrado, porém, ainda é viável uma contribuição positiva para diminuição do desmatamento e ao mesmo tempo manutenção da agricultura, através da junção de esforços governamentais e não governamentais para desenvolvimento de uma atividade agrícola de maneira sustentável (TRIGUEIRO, 2019).

O crescente desenvolvimento econômico em áreas que compreendem o Cerrado leva também a um aumento na degradação ambiental despertando atenção para a necessidade de conter esse avanço acelerado de utilização de recursos, para isso, foram criadas algumas medidas de proteção dessas áreas, como as unidades de conservação ambiental (SANTOS, 2018). Entende-se por Unidades de Conservação (UC):

Espaços territoriais, incluindo seus recursos ambientais, com características naturais relevantes, que têm a função de assegurar a representatividade de amostras significativas e ecologicamente viáveis das diferentes populações, habitats e ecossistemas do território nacional e das águas jurisdicionais, preservando o patrimônio biológico existente (BRASIL, 2020).

O Cerrado abrange cerca de 5% da biodiversidade do planeta e a relevância da conservação de grandes áreas desse bioma se dá principalmente pela peculiaridade na distribuição dessa biodiversidade, que é composta por um mosaico de habitats e fisionomias vegetais e estas não são distribuídas de maneira uniforme, ou seja, para que haja preservação efetiva, é preciso preservar amplos espaços com características heterogêneas (BRASIL, 2006).

Na literatura, boa parte das produções científicas que tem relação com a preservação do Cerrado são relativamente recentes, visto que, os estudos da década de 1980, em sua grande maioria, visavam a demonstração da qualidade do solo, recursos hídricos e vislumbravam exaltar o potencial econômico dessa região, e somente nos anos 1990 começaram a surgir trabalhos que traziam como tema a preservação do Cerrado, isso demonstra que a preocupação com a manutenção da biodiversidade e cuidado com meio ambiente, no que se refere a esse bioma, tiveram destaque apenas nos últimos 30 anos (SANTOS, 2018). Por longas décadas, o Cerrado foi explorado sem que houvesse o cuidado com a sua preservação, levando-o a se tornar uma *hotspot* mundial (ALVARENGA *et al.*, 2015).

Um estudo feito pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) mostrou que o Cerrado ainda possui aproximadamente 54% de sua cobertura natural, e o restante corresponde a áreas onde ocorreu ocupação antrópica, dentre estas 29,5% são de pastagem plantada, 8,5% correspondem às áreas utilizadas para a agricultura anual e 3,1% são de regiões onde se desenvolve a agricultura perene (BRASIL, 2015).

É fundamental que se faça a compreensão de natureza e economia de forma distinta, pois, diferente das necessidades humanas, os recursos naturais são limitados e existe uma



necessidade de coordenar esses dois universos, buscando um modelo de crescimento econômico que não despreze o equilíbrio ambiental, ou seja, por mais que se tenha a necessidade de utilização de recursos naturais para desenvolvimento da economia, é preciso repensar a utilização desses recursos para que exista o mínimo impacto ambiental, utilizando, por exemplo, novas tecnologias e modelos de desenvolvimento sustentável (CAVALCANTE, 2018).

Além disso, o controle do desmatamento deve ser uma preocupação não somente do setor ambiental, mas também do setor financeiro, pois, existe um crescimento, principalmente no mercado internacional, de empresas que cobram dos seus fornecedores um processo de produção sustentável, que priorize um produto de qualidade atrelado a um sistema produtivo com baixo impacto ambiental (TRIGUEIRO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluiu-se que o Cerrado abriga uma parte considerável da biodiversidade mundial, além de espécies que são endêmicas desse bioma, tornando a necessidade de conservação ainda maior, porém, o avanço da agricultura nessa área tem se mostrado uma ameaça à manutenção da integridade dos recursos ambientais.

O aumento da fronteira agrícola leva a uma maior incidência de retirada da vegetação endêmica, que dá condições para a sobrevivência de uma infinidade de outros seres vivos. A ação antrópica tem devastado o Cerrado de maneira acelerada, seja para desenvolvimento da agricultura, da agropecuária ou a retirada de árvores para outros fins, fez com que o Cerrado tenha perdido uma grande parte de suas características originais, tornando-o o segundo bioma mais devastado do Brasil.

Nessa perspectiva, existe a necessidade de união de esforços governamentais e não governamentais para o desenvolvimento de ações que minimizem a degradação do Cerrado, aumentando áreas de proteção ambiental e que buscando maneiras sustentáveis de desenvolver a agricultura nessa região.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. G.; BOLFE, E. L.; VICTORIA, D. de D.; NOGUEIRA, S. F. Geotecnologia: recuperação de pastagens no cerrado. **Agroanalysis**, v. 10, p. 30-33, 2016.

ALVARENGA, Luciano J.; MARTINS JUNIOR, Paulo Pereira; VASCONCELOS, Vitor Vieira. O drama do cerrado brasileiro: fragmentação de saberes, incongruências jurídicas e devastação ambiental. In: **Os saberes ambientais, sustentabilidade e olhar jurídico**. Caxias do Sul, Educs, 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área agrícola cresce em dois anos e ocupa 7,6% do território nacional**. Disponível em:<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27207-area-agricola-cresce-em-dois-anos-e-ocupa-7-6-do-territorio-nacional>> Acesso em: 21 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Áreas protegidas: Unidades de conservação**. Disponível em:<<https://www.mma.gov.br/areas-protegidas/unidades-de-conservacao/o-que-sao.html>> . Acesso em: 20 de jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Monitoramento do Desmatamento no Cerrado Brasileiro por Satélite**. Disponível em:< <http://cerrado.obt.inpe.br/monitoramento-do-desmatamento-no-cerrado-brasileiro-por-satelite/>>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **O bioma do cerrado**. Disponível em:<<https://www.mma.gov.br/biomas/cerrado.html>> . Acesso em: 20 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Mapeamento do Uso e Cobertura do Cerrado: Projeto TerraClass Cerrado**. Brasília: MMA, 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Monitoramento do desmatamento nos biomas brasileiros por satélite**. Brasília: MMA, 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa nacional de conservação e uso sustentável do Cerrado**. Brasília: MMA, 2006.

CASSANTA, Carlos. **Geografia: ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo. Saraiva, 2020.

CAVALCANTE, J. B. Meio ambiente e agricultura: uma análise sobre o cerrado brasileiro e as políticas para proteção ambiental. **Revista Economia Política Do Desenvolvimento**, v. 5, n. 7, p. 80, 12 jun. 2018.

COSTA, Tancio Gutier Ailan. et al. Atributos de qualidade do solo sob fitofisionomias de cerrado *sensu stricto* e cerradão no Parque Nacional das Nascentes do Rio Parnaíba. **Rev. Brasileira de Gestão Ambiental e sustentabilidade**, v. 5, n. 10, p. 625-642, agosto, 2018.

DELLA GIUSTINA, Carlos Christian; FRANCO, José Luiz de Andrade. O Uso Insustentável dos Recursos Naturais no Estado de Goiás: Efeitos da agricultura na

conservação do bioma Cerrado. **Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis-GO, v.3, n.1, p.55-65, jan.-jul. 2014.

LOPES, Sonia; ROSSO, Sérgio. **BIO: Volume 1**. 2.ed. São Paulo. Saraiva, 2010.

MIRANDA, E. E.; CARVALHO, C. A. Na Agricultura, a Preservação Dos Cerrados. Campinas, **Revista AgroDBO**, outubro, 2015.

REECE, Jane B.; URRY, Lisa B.; CAIN, Michael L.; WASSERMAN, Steven A. ; MINORSKY, Peter V.; JACKSON, Robert B. **Biologia de Campbell**. 10. ed. Trad. Anne D. Villela. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SANTOS, S. A. **As Unidades de Conservação no Cerrado Frente ao Processo de Conversão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018.

SILVA, Lilian da Rocha de. **Análise das imagens do satélite RapidEye para discriminação de classes de cobertura vegetal do Cerrado**. Dissertação. Brasília. Instituto de Geociências. Universidade de Brasília, 2015.

TEODORO, D. A. A. **Biomassa, estoque de carbono e nutrientes no Cerrado**. Dissertação. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais. Universidade de Brasília, 2014.

TRIGUEIRO, Werikson Rodrigues. **Variação espacial dos fatores que direcionam o desmatamento do cerrado**. Dissertação. Anápolis. Universidade Estadual de Goiás, 2019.

CAPÍTULO 11

A INCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PESSOAS IDOSAS: O QUE SABEM E O QUE PENSAM?

Heloanny Vilarinho Alencar

Milene Martins

Resumo

No Brasil, que apresenta enorme envelhecimento populacional, tornou-se necessário a criação de leis e ações mais específicas para o segmento da pessoa idosa, bem como, a criação de programas ofertados em sua grande maioria por instituições de ensino superior públicas e privadas que buscam promover a inclusão social. Desta maneira, este artigo buscou analisar a concepção de pessoas idosas a respeito da existência e oferta de projetos de inclusão social. Trata-se de um recorte que emergiu de uma pesquisa maior, do tipo descritiva, com uma abordagem predominantemente qualitativa, composta por uma amostra de 15 participantes, de ambos os gêneros, com idade a partir de 60 anos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram, um questionário com perguntas demográficas e uma entrevista semiestruturada, que ao final, foram organizados com base na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apontaram que a maior parte dos participantes desconheciam, no primeiro momento, a existência de projetos de inclusão social e quais eram as ações promovidas por projetos desta natureza. Contudo, após a inserção, tornou-se possível não somente a aquisição de conhecimentos a respeito desta temática, mas também a atualização constante a respeito deste e de outros conteúdos que visassem por melhores experiências e melhoria da qualidade de vida na fase envelhecimento.

Palavras-Chave: Inclusão social; Idosos; Percepção.

INTRODUÇÃO

O aumento da expectativa de vida é considerado uma das maiores conquistas do século XX, pois após a Segunda Guerra Mundial houve uma grande redução no número de mortalidade infantil e da idade adulta. Com isso, o número da população idosa brasileira tem se acentuado, o que significa uma continuação na esperança de vida e uma redução na taxa de mortalidade (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2004).

No Brasil, entre os anos de 1950 e 2000, houve um aumento no número de pessoas idosas de 493 mil para 900 mil pessoas. Esse número crescente é decorrente de vários fatores, alguns destes, são as melhores condições de trabalho e os avanços medicinais (DINIZ; COSTA, 2004). É perceptível também, um aumento desse número na grande maioria dos outros países, estimando um aumento de 400 milhões de pessoas idosas com idade acima de 80 anos, segundo dados estatísticos da Organização das Nações Unidas – ONU [20--?].

Ainda de acordo com as considerações da ONU [20--?], o aumento de pessoas idosas pode contribuir diretamente para o desenvolvimento mundial, assim, se faz necessário aplicações em ações e políticas que possam contribuir efetivamente em melhorias na qualidade de vida, dado que, 64% dessas pessoas podem viver em regiões menos desenvolvidas.

Consoante a esta perspectiva, Radunz (2015) afirma que o Brasil é considerado um país da terceira idade e reitera que se torna indispensável a necessidade contínua de direcionar uma maior atenção as pessoas idosas, de modo que se possa compreender os diversos elementos associados as mudanças de vida neste ciclo.

Atentando-se ao Brasil, que apresenta enorme envelhecimento populacional, tornou-se necessário a criação de leis e ações mais específicas para o segmento da pessoa idosa. Em um breve histórico, foram criadas a Lei 8842/94 que trata da Política Nacional do Idoso e dos Conselhos de Idosos e a Lei 10471/03, que cria o Estatuto do Idoso, aprovado em outubro de 2003 e entrando em vigor no dia 1º de Janeiro de 2004. No decorrer deste processo, os direitos da população idosa foram amplamente divulgados e legitimados perante a Sociedade Civil, garantindo legalmente penalidades para quem não proteger, atentar e respeitar a pessoa idosa (PAZ; MELO; SORIANO, 2012).

Salientamos que, para o Estatuto do Idoso, todos aqueles que apresentam idade a partir de 60 anos ou mais é considerada uma pessoa idosa (BRASIL, 2005). Além disto, permitimo-nos, chamar atenção, para o emprego e o reconhecimento do termo *Pessoa Idosa*,



dado que, este termo vem ganhando destaque na atualidade, uma vez que retrata a ideia de que existe uma pessoa com crenças, valores e direitos antes mesmo de ser considerada apenas como *o Idoso*. Assim, a utilização do termo *Pessoa Idosa* não consiste em um estado pejorativo, mas expressa uma valorização dessa pessoa enquanto sujeitos históricos-sociais (PEDROSA, 2014).

De acordo com Silveira et al. (2007), a elaboração do Estatuto do Idoso visou garantias de promoção de saúde, benefícios em relação a transportes coletivos, sanções às situações de violência, negligência ou abandono, regulamentação de funcionamento das entidades de atendimento ao idoso, oferta de programas de lazer, cultura, esporte, educação, garantias de direitos em relação ao trabalho e à habitação, entre vários fatores. Nesse contexto, a função da Psicologia tem sido a de problematizar as representações sobre o ser idoso, seus modos de produção, entre outros. A ênfase na saúde mental tem sido desenvolvida em parceria com centros de convivência, instituições de longa permanência, unidades de saúde e programas de inclusão social.

Desta maneira, reconhecendo a relevância da oferta de programas de inclusão social para esta população, este artigo teve como objetivo analisar a concepção de pessoas idosas a respeito da existência e oferta de projetos de inclusão social. Para tanto, ressaltamos que este trabalho emergiu de um recorte de uma pesquisa maior intitulada “Aqui aprendemos a viver a nossa idade: reflexões e experiências de pessoas idosas participantes de um projeto de inclusão social”, vinculado ao Programa Iniciação Científica e Tecnológica (PICT) de uma instituição de ensino superior do Piauí, que teve como objetivo principal analisar a percepção de pessoas idosas acerca de sua participação em projetos de inclusão social.

MÉTODO

O estudo é de campo, do tipo descritiva, com uma abordagem predominantemente qualitativa. A amostra foi composta por 15 participantes, de ambos os gêneros, com idade a partir de 60 anos e que estivessem participando ativamente de um projeto de inclusão social há pelo menos 6 meses. O presente recorte, como já mencionado anteriormente, é procedente de uma pesquisa maior.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram, um questionário com perguntas demográficas e uma entrevista semiestruturada, que ao final, foram organizados com base na análise de conteúdo de Bardin (2010).

RESULTADOS

Dentre os 15 participantes do estudo, apenas 2 pessoas eram do gênero masculino, o que pode indicar que há uma maior participação do gênero feminino nestes programas. Além disto, foi possível verificar que a faixa etária se diversificou entre 61 a 84 anos, e que o tempo de participação no programa, variou entre 2 a 8 anos.

Apresentaremos, neste recorte, apenas os fragmentos que dizem respeito a percepção dos participantes sobre a existência e a oferta de programas de inclusão social. Para garantir o sigilo e resguardar a identificação dos participantes, os sujeitos foram identificados por números, de 1 a 15, e seguidos da letra “p”, que significa participante.

DISCUSSÃO

Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que determina, que todos os seres humanos possuem direito à vida, liberdade, dignidade, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idade, idioma, religião, nascimento, opinião política ou qualquer outra condição (UNIC, 2009).

Consoante a esta perspectiva, Rosato (2011), aponta que, uma vez que a prática do profissional da Psicologia tem relação direta com a construção de Direitos Humanos, estes precisam estar presentes na formação e ação profissional do psicólogo, para qualificar e fortalecer o pensar teórico e a *práxis* psicológica. Essa forma de compreender o ser humano mostra-se fundamental para a construção de uma sociedade menos injusta e que tenha como princípio norteador o respeito à dignidade humana.

Deste modo, conforme indicado no princípio fundamental I do Código de Ética Profissional do Psicólogo: “O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (CFP, 2005).

A inclusão social surge baseada nestes princípios, posto que, relaciona-se com a proteção social, que é um conjunto de ações que implicam na prevenção de riscos e redução de impactos que podem causar malefícios à vida das pessoas e a sociedade em geral.

Portanto, a inclusão e a proteção social estão relacionadas aos direitos sociais (TORRES; SÁ, 2008).

No entanto, segundo as autoras acima citadas, há ainda, uma situação de exclusão social do idoso quando ele é, de algum modo, excluído de seus direitos ou, ainda, tem seu acesso negado por ausência de informação, por estar fora do mercado de trabalho, entre outros. Neste sentido, a inclusão social significa possibilitar que o sujeito seja compreendido em sua devida condição de vida e humanidade e se sinta pertencente ao todo social.

Em busca de promover a inclusão social, instituições de ensino superior públicas e privadas, criaram espaços e ações destinadas para a população idosa, objetivando, além da reinserção e participação social, o entendimento sobre os seus direitos, independentemente da sua idade cronológica. O Estatuto do Idoso propõe que os direitos estabelecidos que indicam e fortalecem a inclusão da pessoa idosa são, o direito à vida, à informação, à vida familiar, à convivência social e comunitária, ao respeito, à preservação da autonomia e direito de acessar serviços que garantam condições de vida, bem como, saúde, educação, moradia, lazer, dentre outros (TORRES; SÁ, 2008).

Dado a participação expressiva desta população em programas de inclusão social, procuramos, neste recorte, verificar o que estas pessoas compreendem sobre a existência e a oferta de programas como este. Logo, foi possível constatar, que dentre os quinze participantes do estudo, doze pessoas não possuíam nenhum conhecimento prévio sobre o que significava um projeto de inclusão social, tal como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

Eu não tinha ideia de nada, não tinha noção, não sabia nem o que era pois na minha vida eu estudei pouco, trabalhava de roça P3.

Eu não conhecia, não tinha nenhum conhecimento de como que funcionava esses projetos, eu já sabia que existia em outros lugares, mas não como funcionava P11.

Os relatos acima, sugerem, que embora exista o interesse destas pessoas se inserirem e participarem de programas de inclusão social, haja vista a procura por tais programas, uma dificuldade se encontra evidenciada: a falta de informações. Podemos associar, que a carência de entendimento está relacionada ao que é a inclusão social, quais são seus direitos e/ou o que esse projeto oferece. Além disto, este entrave nos leva ainda a refletir sobre a existência e permanência da situação de exclusão, bem como também, sobre a necessidade pela busca de ações preventivas e pela eliminação de barreiras que ainda são frequentemente encontradas.

Logo, ao olharmos para estes sujeitos, depreendemos que muitos não tiveram, previamente, a oportunidade de ter acesso a estas informações, tendo em vista a baixa escolaridade, por terem residido a maior parte da vida na zona rural ou por qualquer outro empecilho. De acordo com Pereira, Couto, Scorsolini-Comin (2015), muitas pessoas idosas, principalmente as mulheres, não tiveram a oportunidade de ter acesso à educação em sua juventude decorrente de vários fatores, um destes, é devido a responsabilidade atribuída a elas de exercer os cuidados familiares. Com isso, uma das grandes consequências positivas frente a inserção da pessoa idosa em projetos de inclusão social, é a oportunidade de ter acesso à educação, visto que, o seu acesso possibilita inúmeras possibilidades ao desenvolvimento do sujeito e ultrapassa as barreiras impostas de uma educação formal e regular.

Ainda que a maioria dos participantes deste estudo, não tivessem nenhuma base preexistente acerca da inclusão social e das ações promovidas, verificou-se que após a inserção, os sujeitos tornaram-se cientes e capazes de descreverem suas percepções acerca da existência e da oferta de tais programas, tal como apontam os seguintes relatos:

Eu não conhecia muito, mas hoje eu vejo que há uma maior abrangência para com os idosos, antes nós não éramos nada, hoje tem muito movimento com esse público P14.

Antes eu não conhecia nada, até porque eu só participava de reuniões da igreja, mas hoje eu vejo que é um projeto que valoriza os idosos, nos mostra o caminho que devemos fazer para viver, de como enfrentar o dia a dia em casa, na rua e aqui mesmo na faculdade, aqui dentro temos muito conhecimento sobre remédios, dentre outros P6.

As declarações acima, refletem o pensamento de Ordonez e Cachioni (2009), em que afirmam que a participação em programas de inclusão social proporciona o acesso às informações, aos direitos enquanto cidadãos, ao autoconhecimento, desperta um sentimento de pertencimento ao meio social e contribui para uma resignificação sobre o que é envelhecer:

Eu não conhecia ...mas agora eu já sei que esses projetos existem em outras universidades ... eu tinha vontade de entrar, mas achava que era coisa para velho, nunca me interessei muito, mas agora depois que eu entrei eu acho que deve ter em todas as universidades e que seja aprimorado a cada dia, como eles sempre fazem, eles nos procuram, nos escutam, para que que eles possam melhorar o projeto ... tem gente que chega aqui com depressão, de muleta, que não consegue andar direito, com dificuldade na memória, que não interagem com nada, mas que daqui a pouco estão todos melhores, porque as meninas nos incentivam, é muito bom, todo lugar deveria ter e

ser de graça, até porque aqui tem poucas pessoas que podem pagar algo e temos que compreender isso P7.

Desta forma, o que antes era desconhecido ou de pouco entendimento, agora é possível ser explorado e vivenciado, haja vista, que a inserção no programa possibilita a aquisição a uma variedade de informações e o acesso a ações desenvolvidas em conjunto com os cursos de Medicina, Fisioterapia, Psicologia, Odontologia, Terapia Ocupacional, dentre outros, promovendo mudança na perspectiva de futuro e na qualidade de vida dos participantes. Estes dados são reforçados pela participação dos idosos e a lista de espera que o programa tem de pessoas interessadas em participar. Muitos participantes do programa analisado, estão ativos nas atividades há mais de 5 anos, tendo uma frequência semanal na instituição de três vezes por semana, com atividades planejadas conforme a demanda do grupo e os objetivos acadêmicos de cada curso.

Para Pereira, Couto e Scorsolini-Comin (2015), as ações diversificadas dentro dos programas de inclusão social, em conjunto com os cursos mencionados acima, são considerados fundamentais, pois, cada curso irá trabalhar e oferecer aquilo que for o mais adequado e mais satisfatório, dado a condição de vida da atual fase em que os sujeitos se encontram.

Ainda conforme os autores, a inserção nestes programas possibilita não só um envelhecimento com mais qualidade de vida, mas ainda promove o empoderamento destas pessoas, tornando-os, conscientes a respeito dos seus direitos, deveres e potencialidade enquanto cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, que a maior parte dos participantes deste estudo, desconheciam, no primeiro momento, a existência de projetos de inclusão social e quais eram as ações promovidas por projetos desta natureza. Contudo, após a inserção, tornou-se possível não somente a aquisição de conhecimentos a respeito desta temática, mas também a atualização constante a respeito deste e de outros conteúdos que visassem por melhores experiências, mudança na perspectiva de futuro e na promoção da qualidade de vida, na fase do envelhecimento.

Desta maneira, dado a importância que programas de inclusão social possuem na vida de pessoas idosas, consideramos que se faz necessário o desenvolvimento, a oferta, e a

divulgação de novas propostas, de modo que se possa abranger uma outra parcela da população idosa que ainda não conhece ou não faz uso do programa, haja vista que muitas vezes ainda se encontram em uma comunidade mais restrita, tenham alguma dificuldade de locomoção ou por qualquer outra limitação.

Ressaltamos ainda, a necessidade de uma avaliação contínua do desenvolvimento destes programas, de modo que seja realizado uma escuta atenciosa e cuidadosa com os participantes para que sejam feitos possíveis ajustes sempre em busca de atender as necessidades deste público para que haja a garantia de uma melhor experiência e uma melhor qualidade de vida durante o envelhecimento. Além disto, acreditamos que o diálogo com outras instituições que também fazem a oferta de programas desta natureza possa ser fundamental, posto que, pode haver a promoção de ações interativas com diferentes públicos, o que favorece a ampliação e manutenção dos vínculos sociais.

Ainda que a presente pesquisa possa apresentar limitações, tendo em vista o tamanho da amostra e a delimitação do estudo apenas em uma instituição, consideramos que esta pesquisa contribui para planejar ações e promover atividades nas instituições públicas e privadas, que contribuam ainda para quebra dos estereótipos sociais de exclusão, conforme preconiza as leis que foram elaboradas para dar a pessoa idosa o papel social de protagonista da sua história, fortalecendo as políticas públicas de promoção da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. 226p.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>.

CAMARANO, A.A; KANSO, S; MELLO, J.L. Quão além dos 60 poderão viver os idosos brasileiros? In: CAMARANO, A.A. **Os novos idosos brasileiros: muito Além dos 60?** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5476>.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS RIO DE JANEIRO (UNIC). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, 2005. Disponível em: < <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>.

DINIZ, D; COSTA, S. Morrer com dignidade: um direito fundamental. In: CAMARANO, A.A. **Os novos idosos brasileiros: muito Além dos 60?** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5476>.

ORDONEZ, T.N.; CACHIONI, M. Universidade aberta à terceira idade: a experiência da Escola de Artes, Ciências e Humanidades. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 6, n. 1, p. 74-86, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.5335/rbceh.2012.150>>.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Mundo terá 2 bilhões de idosos em 2050**. [20--?] Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/>>.

PAZ, S. F; MELO, C. de; S, F. da. M. A violência e a violação de direitos da pessoa idosa em diferentes níveis: individual, institucional e estatal. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano 15, n. 28, p. 57-84, 2012. Disponível em: <<http://osocialemquestao.ser.pucRio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=77&sid=18>>.

PEDROSA, W.C. Envelhecimento ativo: um desafio para a equipe multidisciplinar e para as pessoas idosas frequentadoras da Unidade de Atenção ao Idoso (UAI), no município de Uberaba-MG. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas Sociais, Franca, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123184>>.

PEREIRA, A. A. da. S; COUTO, V. V. D; SCORSOLINI-COMIN, F. Motivações de idosos para participação no programa universidade aberta à terceira idade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, jul.-dez. 2015, Vol. 16, No. 2, 207-217. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200011>.

RADÜNZ, L. **O envelhecimento na contemporaneidade**: subjetividade, corporeidade e reflexões a partir do campo psicanalítico. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em psicologia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Humanidades e Educação, Santa Rosa, 2015. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3310>>.

ROSATO, C.M. Psicologia e Direitos Humanos: cursos e percursos comuns. **Psicologia Revista**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 9-27, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/6790>>.

SILVEIRA, A.F. **Caderno de Psicologia e Políticas Públicas**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.



TORRES, M. M; SÁ, M. A. A. dos. S. Inclusão social de idosos: um longo caminho a percorrer. **Revista ciências humanas** – Universidade de Taubaté (UNITAU) – Brasil – vol. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/203/109>>

CAPÍTULO 12

A LOUSA DIGITAL NA PRÁTICA DO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleide Lúcia de Sousa Silva

Maria Francinete Damasceno

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar o uso pedagógico da lousa digital (LD) interativa no processo de ensino-aprendizagem de alunos de 1º ao 5º ano de uma escola da rede privada de ensino situada no município de Floriano-PI. Em paralelo, buscou-se especificamente, a partir das falas dos professores entrevistados, descrever o processo de apropriação e de utilização da LD na sala de aula, identificar as contribuições, bem como os pontos facilitadores e dificuldades do uso da LD no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia da Entrevista Compreensiva amparou o fazer desta pesquisa, a qual teve como alicerce a “escuta sensível” das falas dos professores. Assim, constatou-se que a lousa digital tem como vantagens a interatividade e a ludicidade propiciadas por ela, atuando como um motivador da aprendizagem. Nesse sentido, o uso da lousa digital traz aspectos favoráveis à compreensão dos conteúdos trabalhados, bem como uma mudança metodológica. No entanto, ainda há um caminho a ser percorrido nos processos formativos tanto iniciais, como nas formações continuadas, contemplando práticas de uso das tecnologias, que visa à qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Lousa Digital. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Ao passo que a sociedade contemporânea vem se tornando cada dia mais circundada por variados meios tecnológicos e conectada à internet, é visto que crianças e adolescentes da atual geração têm habilidades diferentes daquelas de décadas atrás, e isto, é evidenciado pela facilidade com que elas lidam com diferentes recursos tecnológicos e demonstram interesse pelo “novo”.

Damasceno, (2014) destaca que a escola e a prática docente vêm se deparando com a necessidade de se adequar a essas inovações cada vez mais presentes no cotidiano das crianças e adolescentes, pois, utilizá-los no processo de ensino-aprendizagem pode ser não só motivacional, mas também transformador.

Nesse sentido, não basta disponibilizar computador, internet, televisão, entre outras tecnologias. Mas é preciso, sobretudo, pensar no acesso à essas ferramentas tecnológicas e no real desafio, para a escola e para o educador, proporcioná-lo de forma significativa e pedagógica, que contribua para o conhecimento e para a transformação do processo educativo.

Nesse cenário, surgem as necessidades de adequação do espaço físico escolar, aquisição de equipamentos, mas, especialmente, o desafio da qualificação profissional (JESUS *et al*, 2012). No que se refere ao último aspecto, o desafio está em conduzir o professor à compreensão de que a utilização tecnológica de alguns equipamentos requer sua disponibilidade em estar aberto ao novo, bem como à busca do conhecimento das inúmeras possibilidades de adequação da tecnologia em favor da educação.

Assim, procuramos de modo geral investigar o uso pedagógico da lousa digital interativa no processo de ensino-aprendizagem de alunos de 1º ao 5º ano de uma escola da rede privada situada em Floriano-PI. De forma específica, buscamos, a partir das falas dos educadores entrevistados, descrever o processo de apropriação e de utilização da LD na sala de aula e identificar as contribuições, bem como os pontos facilitadores e dificuldades do uso da LD no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, de forma pressuposta, entende-se que a LD tenha um potencial pedagógico relevante para o processo de aprendizagem, assim como para a prática docente, por sua multiplicidade de recursos. Contudo, emerge a necessidade de o educador saber manusear e utilizar a LD na produção de aulas, e, além do conhecimento técnico, o uso pedagógico adequado requer planejamento didático pedagógico (SÁ; ENDLICH, 2014).

A IMPORTÂNCIA DAS TDIC NA PRÁTICA DO DOCENTE

A evolução e a usabilidade cada vez mais crescente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm provocando transformações nos diversos setores da sociedade e, com isso, gerando possibilidades e necessidades. O contexto educacional é um desses setores, haja vista que o acesso e o fascínio dos estudantes pelas tecnologias vêm configurando a necessidade de inovar na sala de aula como forma de acompanhar as transformações e motivar o aluno (SANTOS, 2017; DAMASCENO, 2014).

Entende-se que os educandos estão a cada vez mais conectados, compartilhando experiências e trocando informações de modo rápido, e daí emerge a necessidade da escola e do educador saber explorar as possibilidades que as ferramentas tecnológicas dispõem. A esse respeito, Diniz (2015) ressalta:

[...] A escola precisa estar em constante atualização, contendo os mesmos recursos utilizados em seu dia a dia como meios para exploração de conteúdos escolares, a fim de se obter aulas mais inovadoras. [...] os educadores devem ter em mente que a escola não pode ser um ambiente isolado e fora da realidade do aluno, pois a realidade do educando é repleta de materiais digitais (p. 44).

É preciso refletir sobre esse novo sujeito que compartilha opiniões e produz saberes, de forma a pensar em métodos de trabalhar com as culturas digitais que se contrapõem as aulas enfadonhas, para superar a mera exposição de conteúdo, e a passiva recepção do aluno. Lucena (2016) destaca a necessidade de se repensar a educação, a escola e a formação de educadores, para o uso das TDICs na escola, de modo que se tem como desafios não apenas a adequação do espaço físico escolar e a aquisição de equipamentos, mas uma formação que contemple uma mudança na prática do docente.

Desse modo, é indispensável que a escola evolua, que os professores assumam cada vez mais o papel de pesquisadores, de sujeitos comprometidos com a qualidade da educação, que aprendam a usar as tecnologias disponíveis na escola, inserindo-as às suas atividades pedagógicas. Quando se fala na inserção das TDICs no contexto escolar, é evidente que o envolvimento do professor é fundamental. Contudo, além do envolvimento do professor, é importante perceber a escola num contexto amplo em que a estrutura, as relações e os poderes diversos se relacionam, e os reflexos diretos da ação do docente são predefinidos

especificamente pelos projetos políticos pedagógicos, cabendo assim ao docente se adequar, permitindo, uma melhor utilização das TDIC (DAMASCENO, 2014).

A LOUSA DIGITAL COMO TDIC

Um primeiro modelo de lousa digital foi desenvolvido pelo Xerox Parc nos anos 90 nos Estados Unidos. Era utilizada em ambientes empresariais o que possibilitava a impressão e armazenamento de dados de forma síncrona e assíncrona (VOGT *apud* GREIFFENHAGEN, 2000).

Uma das características que diferenciam a LD a uma lousa convencional, é sua tecnologia Digital Vision Touch (DViT) que a torna sensível ao toque, de forma que ao se executar movimentos sobre sua tela, o movimento é registrado em um software que acompanha a lousa (MEDEIROS *apud* NAKASHIMA, 2008). A LD é uma ferramenta interativa que conectada a um projetor multimídia (data show) e ligada a uma unidade de processamento de dados (CPU), permite a apresentação e o armazenamento de conteúdo.

Na educação, a LD associa as possibilidades do computador à lousa tradicional com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a prática docente. Ela reúne em um só equipamento funções diversas que se relacionam com o processo educativo em sala de aula. Silva *et al* (2015) destaca que a LD permite propor atividades com o diferencial de promover a interação entre professor e alunos, estimulando a construção coletiva do conhecimento.

A sua relevância está em oportunizar aprendizagem visual participativa, articulada com as atividades e projetos propostos pela escola. No entanto, para isso, o professor deve se submeter a uma mudança de postura que implica em modificação dos seus procedimentos didáticos, potencializando competências para o uso de múltiplas linguagens (NAKASHIMA e BARROS, 2009).

Atualmente existem no mercado três tipos de lousas digitais: Brinklousa, Smart Board e a Team Board. Sendo que a utilizada na escola em questão é a Smart Board, a qual disponibiliza recursos para trabalhar com textos, imagens, vídeos, podendo destacar a galeria de imagens, o acesso à internet, vídeo digital, teclado digital, recursos de sombra, canetas coloridas, formas geométricas, mapas geográficos entre outros (MEDEIROS, 2011). Assim, essas e outras ferramentas disponíveis na LD podem permitir ao professor utilizar tais recursos não apenas para o registro e informação de ideias, mas, para desenvolver aulas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, a opção metodológica foi pelo estudo de caso na visão de Yin (2005) por permite conhecer em profundidade determinado fenômeno (Freitas, Jabbour, 2011 *apud* YIN, 2005), a partir da elaboração de estratégias para chegar a uma resposta de “como” e “por que” (DAMACENO, 2006). De forma sumária, a opção pelo estudo de caso se fez por oferecer ao pesquisador instrumento para a caracterização das situações e eventos, possibilitando analisar e registrar as interações no meio social (FREITAS, JABBOUR, 2011 *apud* LIEBSCHER, 1998). Nesse sentido, busca-se investigar um caso de uso pedagógico da lousa digital interativa no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental de 1º ao 5º em uma escola da rede particular de Florianópolis.

Também optou-se pela pesquisa qualitativa, na qual, segundo Ludke e André (1986), o envolvimento do pesquisador na obtenção dos dados descritivos gera uma relação no processo, que trata não apenas do produto mas sim preocupa-se em demonstrar a perspectiva dos participantes. Os procedimentos selecionados para a pesquisa levaram em conta o problema da pesquisa, a ser realizada na escola em questão. Assim, para realização do estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa um roteiro de entrevista parcialmente estruturado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de obter uma melhor compreensão sobre essa temática investigou-se a utilização da lousa digital na escola pesquisada, no que se refere ao processo de apropriação e utilização da LD na sala de aula, bem como às contribuições e dificuldades do uso da mesma no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pensou-se na escolha da metodologia da entrevista compreensiva, como uma forma adequada para se investigar e alcançar o objetivo proposto. As entrevistas foram realizadas com seis (06) educadores que atuam nas séries de 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais serão referenciados nos resultados dessa pesquisa por nomes de flores para manter o anonimato.

Nessa perspectiva, buscando entender os sentidos atribuídos pelos professores às potencialidades de utilização da lousa digital na sala de aula, nas series iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede privada de educação da cidade de Florianópolis, emergiram categorias de análise que serão apresentadas a seguir.

Categoria 1. Concepções sobre o uso das tecnologias na sala de aula

Ao buscar as concepções sobre o uso das tecnologias pelo professor na sala de aula, a interlocutora Girassol inicia sua fala fazendo referência às mudanças tecnológicas vivenciadas na contemporaneidade, e pela defasagem do conhecimento do professor em relação ao aluno nesse quesito:

“[...] os recursos tecnológicos estão cada vez mais avançados, [...] o aluno hoje está sempre a frente do professor no conhecimento em relação a como utilizar o computador, ou a internet [...]”(Girassol).

As interlocutoras Orquídea e Cravo, completam com as seguintes falas:

Essas ferramentas tecnológicas são de grande importância para o aprendizado do aluno principalmente agora no mundo contemporâneo [...] que exige um professor que conheça e saiba utilizar dessas técnicas modernas para melhoria do processo de ensino aprendizagem.(Orquídea).

“[...] nós professores temos que sempre ir em busca de conhecimento”, como uma forma de se atualizar e de beneficiar o processo de ensino, haja vista que com as tecnologias “[...]temos vários mecanismos a nossa disposição[...]” (Cravo).

Nesse contexto, ao considerar as possibilidades da utilização das TDIC em sala de aula, Cravo ressalta a necessidade de diversas formas de aprender que cada aluno tem, o que requer do professor o uso de metodologias distintas. A esse respeito:

“[...] A gente sabe que muitas vezes numa sala de aula existem alunos que aprendem com uma metodologia, mas que já outros tem uma certa dificuldade[...],[...] utilizando de tecnologias você tem vários mecanismo e ferramentas pra mudar sua metodologia[...]”, ou seja, percebe o uso da tecnologia como uma alternativa que pode ensejar essa mudança metodológica necessária à compreensão dos alunos (Cravo).

Dessa forma, foi possível entender que os professores têm uma concepção positiva sobre a necessidade de utilização das tecnologias pelo professor em sala de aula. A maioria dos interlocutores entende as TDIC como recursos inseridos no espaço escolar que representam possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas em benefício do processo de ensino-aprendizagem. A partir dessas concepções, fez-se importante questionar sobre o processo de formação para o uso das TICs durante a graduação.

Categoria 2. Formação inicial e práticas de uso das TDIC: uma relação correlata

Ao abordarmos a formação do professor sobre o uso das tecnologias em sala de aula, obtivemos diversas respostas, entre elas destacamos as seguintes:

“[...] Bom, eu paguei uma disciplina na época da minha graduação sobre o uso de tecnologias, mas, foi algo muito superficial [...]”, porém minha especialização em gestão educacional “[...] ajudou bastante porque pude conhecer novas ferramentas [...] que estou utilizando na sala de aula[...]”(Girassol).

“[...] especificamente na disciplina de metodologia do ensino de ciências pude observar várias situações que poderíamos utilizar de outras tecnologias mas tudo parte teórica, pratica não teve[...]”(Cravo).

Nesse aspecto, percebe-se que não foi dada a devida importância ao uso das tecnologias no processo de formação, na relação entre teoria e prática de forma a contribuir com as técnicas utilizadas pelos futuros docentes em sala de aula, desconsiderando o que Tardif (2014), ressalta como necessário.

Como os demais interlocutores, Hortência confirma que:

Não houve nenhuma formação durante minha graduação. E a necessidade de que já a partir da graduação o futuro educador tenha contato com disciplinas voltadas para o uso das tecnologias na educação também é algo recorrente, haja vista que: “[...] se a universidade ou o curso propiciasse isso, quando a gente passasse pra prática a gente não ia tá com essa dificuldade, já estaríamos treinados e habilitados [...]”.

Nesse contexto, o que se percebe nas licenciaturas, são ações isoladas e iniciativas de alguns professores que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão. A maioria das vezes, a utilização limita-se a instrumentos básicos com computador e Datashow, o que não contribui para a formação prática do graduando.

Em sua maioria, tem-se uma ou outra disciplina voltada para o uso dessas tecnologias no currículo. No entanto, muitas vezes são os docentes responsáveis por essas disciplinas que não têm o conhecimento ou a experiência prática de utilização das diversas tecnologias educacionais na sala de aula, o que prejudica os alunos, futuros professores. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Damasceno (2014), trouxe a formação na EAD como um diferencial em relação a educação presencial, pois durante todo o curso, os alunos se veem obrigados a

utilizar as tecnologias e acabam desenvolvendo hábitos que levam para a vida toda, especialmente para a sala de aula.

Ao tratar de formação inicial, nota-se que todos os entrevistados passaram por uma formação inicial presencial e, ao citarem a falta de formação para o uso das TDIC durante a graduação, é compreensível que os professores não se sintam preparados para o uso das tecnologias digitais na sala de aula, o que gera um constrangimento para o professor. Desse modo, é preciso ressaltar que o investimento em capacitação de qualidade aos profissionais de educação é o ponto central na relação a ser estabelecida entre o professor e a tecnologia para se usar pedagogicamente e de maneira eficaz.

Categoria 3. Tecnologia na sala de aula: possibilidades

Está a cargo do professor implementar as diversas possibilidades que as TICs oferecem em ações práticas e, dependerá da criatividade do educador tornar sua metodologia de ensino mais dinâmica, a fim de elevar a concentração e o envolvimento do aluno durante a aula, como exemplifica Cravo:

“[...] faço o possível pra estar implementando o uso das tecnologias dentro da sala de aula e”, segundo o professor “ [...] além do computador e do Datashow que são básicos, oriento meus alunos com relação ao uso dos celulares, voltando o uso deles para o lado do bem [...]”, lembrando que as tecnologias podem tanto ter um efeito benéfico quanto maléfico.

A esse respeito Moran (2000) afirma que o processo de apropriação e integração das TICs na educação consiste em evidenciar o fazer pedagógico, ao passo que as ferramentas tecnológicas disponíveis ao professor possam mediar e enriquecer o processo educacional.

Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento é destacado por Cravo ao citar que a escola onde trabalha disponibiliza a lousa digital como ferramenta para a promoção de interações entre professor e aluno:

“[...] na escola onde eu leciono temos a lousa digital em sala, acho que aumenta mais a interação entre professor e aluno com o ensino [...], pois o aluno não se torna mero receptor e pode participar do processo de construção do conhecimento”.

A mesma concepção esteve presente na fala de Hortência sobre o uso da Lousa Digital como recurso auxiliar do processo de ensino aprendizagem:

[...] a lousa digital é uma ferramenta moderna, nova e muito importante para os alunos poderem estar interagindo, não é só o professor que vai poder utilizar, o próprio aluno vai poder estar utilizando[...].”

Isso conduz a procurar entender como se deu esse processo de apropriação.

Categoria 4. A lousa digital na escola

Na busca do entendimento da fase de aquisição da lousa digital pela escola, Tulipa se manifesta sobre a aquisição da LD para a escola, relatando que: “[...] houve consulta aos professores, [...] tivemos uma capacitação na utilização da lousa[...].” No entanto, seu relato torna-se contraditório ao afirmar estar atuando na instituição há apenas três anos, data posterior a implantação da LD na escola, o que leva ao entendimento de que a entrevistada reproduziu algo que já ouviu, ou ficou com receio de falar algo contra a atuação da escola em que trabalha.

Jasmim, Hortência e Orquídea, por serem as professoras com mais tempo de atuação na referida instituição de ensino, tiveram a oportunidade de acompanhar a implantação da lousa digital, e afirmam que “[...] houve uma capacitação feita com o pessoal do sistema de ensino”, conforme fala de Hortência.

Cravo e Girassol por sua vez, foram coerentes em suas falas:

“Quando eu entrei na escola, há dois anos, já tinha a lousa digital. Então se a escola fez uma consulta com os professores eu não sei informar” (Cravo).

“[...] Como eu já entrei na instituição a três anos, a lousa já existia na escola[...] e durante esse processo [...]eu tive que me readaptar pra poder utilizar da forma mais adequada[...].”, (Girassol).

Orquídea reforça o fato da LD chegar a escola associada a um material didático “Sistema de Ensino”:

“ [...] a lousa veio juntamente com o sistema de ensino que precisava ser implantado na escola e veio acoplado uma coisa na outra [...]”.

Hortência também relata isso:

“ [...] nós trabalhamos com um sistema de ensino que pede que seja utilizado a lousa e aí foi feito alguns treinamentos pra tornar mais eficaz o nosso trabalho[...]”.

Desse modo, percebe-se a aquisição da LD vinculada à inserção de um material didático para dar ênfase ao fazer pedagógico no sentido de enriquecer o processo de docência. Ao tratar da relevância da lousa digital como recurso a ser utilizado em sala de aula, Cravo destaca com ênfase o investimento da escola, haja vista o alto custo de aquisição mesmo para muitas escolas privadas.

“[...] algo fora da realidade brasileira e que pouquíssimas escolas têm acesso a tecnologias avançadas como a lousa digital [...]”.

No que tange a formação, é importante atentar para o processo de formação e de uso da lousa digital na escola, haja vista ser comum encontrar, segundo Damasceno (2006), as tecnologias digitais na escola, mas sem uso pedagógico das mesmas porque os professores não se sentem capazes de utilizar, seja porque não houve formação, seja porque o processo formativo não foi capaz de atender as necessidades práticas. Assim, faz-se importante atentar para a atuação da gestão escolar para esse processo de formação e de uso da Lousa digital na escola.

Ao tratar do incentivo por parte da gestão escola para que os professores utilizem a LD, a fala de Cravo é tomada como representativa dos demais:

“[...]eles sempre orientam que utilizem, em todas as aulas a critério do professor associando sempre ao conteúdo”, a gestão da escola entende a importância das tecnologias como mobilizadora de mudanças e inovações e por isso o empenho na inserção e utilização de novas tecnologias e métodos na escola (Cravo).

Nesse interim, o papel da gestão da escola remete a Belloni (2012), ao lembrar que cenários de mudanças incluem acesso a todos os tipos de tecnologias numa perspectiva criativa de uso de objetos técnicos sofisticados baseados em princípios de que o sujeito deverá estar alfabetizado em todas as formas de linguagem.

Nesse aspecto, Damasceno (2014, p.147-148), ressalta como se deve utilizar o potencial das tecnologias na sala de aula:

[...] professores e alunos devem utilizar o potencial dessas tecnologias para desenvolver ações que conduzam à participação ativa dos discentes no processo educacional, ao aprimoramento da criatividade, do raciocínio, do ponto de vista, do desenvolvimento dos discentes e também dos docentes.

Esteve presente nas falas que as possibilidades de uso da LD resultam em desvantagens e vantagens. Como desvantagem Cravo ressalta:

“[...] há um perigo em que todo professor pode cair com relação a má utilização e a perda de tempo, porque muitas vezes os alunos podem acabar se dispersando[...]”.

Além do tempo gasto com as atividades na LD as vezes existir um sacrifício dos demais conteúdos pela ausência de tempo, fato visto como uma desvantagem.

A respeito das vantagens, Cravo faz alusão ao seu tempo de atuação em escola do estado onde os recursos didáticos estavam restritos ao Data show, computador, cartazes e banners:

“[...]Quando eu passei a utilizar a lousa particularmente facilitou muito a minha vida” Com relação as vantagens, facilita a compreensão dos alunos com relação ao conteúdo[...]” (Cravo).

Orquídea traz como vantagem o aspecto atrativo do novo:

“[...] é uma ferramenta tecnológica moderna que prende realmente a atenção dos alunos, é inovador, você pode utilizar de diversas formas[...]”.

Assim como Hortência:

“[...]Acho que impactou de forma bem significativa e da pra ter um resultado positivo a lousa digital interativa nas aulas a lousa digital é algo diferente que atrai mais a atenção e interesse deles [...]”.

Desse modo, é possível perceber que a Lousa Digital tem como grande vantagem a possibilidade de mudar do paradigma tradicional para o paradigma que a contemporaneidade requer, o da interatividade, conforme apresenta Silva (2002) ao dizer que a interatividade é uma perspectiva que modifica a aula e possibilita ao professor tornar o aprendiz ou interagente capaz de construir seu próprio percurso de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar o uso pedagógico da lousa digital interativa no processo de ensino-aprendizagem de alunos de 1º ao 5º ano de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Floriano-PI. Ao adotar princípios da metodologia da Entrevista Compreensiva, constatou-se que os educadores compreendem a importância do uso das tecnologias na sala de aula, sobretudo, por possibilitar a aproximação das vivências tecnológicas dos alunos na contemporaneidade. No entanto, ressaltam que esse uso tem suas limitações por falta de uma formação inicial (graduação) relacionada ao uso prático das tecnologias na educação.

Quanto ao uso da lousa digital na sala de aula, o aspecto motivacional e lúdico do contato interativo de alunos e professores com a tecnologia emergiu predominantemente nas falas, percebendo essa tecnologia como uma aliada às mudanças metodológicas. Assim, os sentidos emergiram de forma que a vantagem do uso da lousa digital está na interatividade, resultando em uma mudança paradigmática.

Por sua vez, também não está isenta de desvantagem, percebida na preocupação sobre a perda de tempo nas aulas em decorrência da dispersão e fuga do foco, ou com o excesso de tempo gasto nas atividades com a lousa digital. Assim, vai ao encontro da pressuposição inicial de que a LD, tem a interatividade como um potencial pedagógico relevante para o processo de aprendizagem. No entanto, ainda há um caminho a ser percorrido nos processos formativos tanto iniciais, como nas formações continuadas, contemplando práticas de uso das tecnologias, que visa a qualidade do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DAMASCENO, Maria Francinete. **In-forma-ação: Sentidos da EAD em implicação da ação docente**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014.

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

DINIZ, Cristiane Straioto. **A lousa digital como ferramenta pedagógica na visão de professores de Matemática**. Curitiba, 2015.

LUCENA, S. **Culturas digitais e tecnologias móveis na educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, 2016.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Vivian Gouveia de. **A lousa interativa: uma nova tecnologia**. João Pessoa, 2011. 54 p.: il. Monografia (Graduação em Geografia) – UFPB/CCEN.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; BARROS, Daniela Melaré Vieira; AMARAL, Sergio Ferreira do **O Uso Pedagógico Da Lousa Digital Associado À Teoria Dos Estilos De Aprendizagem**, 2009.

SANTOS, Maria Vanessa. **O professor na era lousa digital**, Artigo Disponível em: <<http://m.educador.brasilecola.uol.br>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

SÁ, Ricardo A.; ENDLICH, Estela. **Tecnologias Digitais e Formação Continuada de Professores**. *Educação*, Porto Alegre v.37.n1 jan/abr.2014.

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro. Quartet, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOGT, Poliana. **O uso pedagógico da lousa digital interativa: O caso da prática docente em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação. Curitiba, 2015.

CAPÍTULO 13

O PSICÓLOGO E A INCLUSÃO DO ALUNO COM “TEA” NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

José Milton de Carvalho Neto

Milene Martins

Resumo

A inclusão escolar do aluno do com o Transtorno de Espectro Autista requer um trabalho multiprofissional, sobretudo dos profissionais da educação, o qual o psicólogo como profissional que integra essa equipe, possui um papel de uma importância diante disso. O objetivo geral desse estudo é analisar as percepções dos profissionais da educação sobre a atuação do psicólogo no processo de inclusão do aluno com TEA no ensino fundamental. Os objetivos específicos são: definir as estratégias elaboradas por profissionais da educação no processo de inclusão do aluno com TEA; identificar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação na inclusão do aluno com TEA; descrever as diferentes percepções dos profissionais da educação sobre o papel do psicólogo no processo de inclusão do aluno com TEA. Tratou-se de uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, vinculada ao programa de iniciação científica e tecnológica de uma instituição de ensino superior do estado do Piauí, que teve como sujeito de pesquisas 12 profissionais da educação. As percepções dos profissionais da educação apontam que o trabalho desenvolvido pelo psicólogo, bem como sua presença no processo de inclusivo é de suma importância para a inclusão do aluno com TEA, uma vez que esse atua como mediador desse processo, bem como na elaboração de estratégias junto com a equipe escolar.

Palavras-chave: Educação. Inclusão escolar. Ensino Fundamental. Psicologia Escolar Educacional

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), está classificado como um grupo de distúrbios do neurodesenvolvimento, apresentando atrasos e déficits na comunicação social, na afetividade, comunicação não verbal, tendo como características acentuados padrões de comportamento estereotipados e repetitivos (APA, 2013).

Essa descrição se faz pensar na participação em espaços sociais, sua adequação e os desafios da inclusão de pessoas com TEA. Dentro desse processo de adequação e de inclusão, o espaço escolar destaca-se como um ambiente onde, as políticas de inclusão individual e social, visam aumentar o as oportunidades ao acesso à educação para tal público (SCHMIDT, et al., 2015).

Assim, o Conselho Federal de Psicologia (2019), destaca que há a necessidade de se pensar na atuação do psicólogo, pois esse faz parte da equipe escolar que pode proporcionar a efetivação da inclusão. A partir desta premissa deve-se partir a reflexão, através de uma perspectiva crítica, o qual, em muitos contextos, quando esse não possui conhecimento acerca da sua atuação no contexto da educação inclusiva acaba percorrendo um sentido contrário.

Ainda no raciocínio do autor supramencionado, a prática desse profissional fica detida ao que se fazia há tempos, onde o aluno com deficiência era matriculado em escolas especiais, que atendessem apenas aquele público, ou o psicólogo lançava-se a um processo investigativo através de anamneses e de avaliações para identificar as dificuldades do aluno, e de certa forma, não contribuindo para a fomentação de estratégias de inclusão, disseminando dessa forma, mais estigmas e contribuindo para a exclusão. Dessa forma, surge o seguinte questionamento: quais as percepções dos profissionais da educação sobre a atuação do psicólogo no processo de inclusão do aluno com TEA no ensino fundamental?

Em seguida, alinhando-se com essa problemática da pesquisa, esse teve como objetivo geral: analisar as percepções dos profissionais da educação sobre a atuação do psicólogo no processo de inclusão do aluno com TEA no ensino fundamental. Nessa mesma linha os objetivos específicos foram: (i) definir as estratégias elaboradas por profissionais da educação no processo de inclusão do aluno com TEA; (ii) identificar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação na inclusão do aluno com TEA; (iii) descrever as diferentes percepções dos profissionais da educação sobre o papel do psicólogo no processo de inclusão do aluno com TEA.

Assim, esse estudo tem propriedade relevante tanto no âmbito social quanto no científico, pois explana a atuação do profissional da psicologia, bem como sua relação com profissionais da educação, diante de demandas de alunos com TEA, podendo contribuir para auxiliar ações e projetos no âmbito escolar e educacional para uma inclusão desse aluno, além de colaborar para o conhecimento da ciência psicológica e educacional, bem como servir de arcabouço teórico para futuras pesquisas nessa área.

MÉTODO

A pesquisa foi realizada seguindo as recomendações da Resolução 466/12 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas com seres humanos em prol da proteção a dignidade, liberdade e autonomia humana. E também de com a resolução 510/16 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas em ciências humanas e sociais que exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes.

Tratou-se de uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Este tipo de estudo trabalha com significados, vivências, percepção, relações humanas que compõem aspectos que não são perceptíveis e não captáveis em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2013). Desse modo, foi aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa com o número de CAAE: 93534418. 9. 0000. 5211.

A pesquisa foi realizada numa escola privada de Teresina/PI que desenvolve o processo de inclusão escolar no ensino fundamental. Os participantes da pesquisa foram os profissionais da Educação, de diferentes áreas da escola, como: direção, coordenação pedagógica, psicólogo e professores. Foi entrevistado um profissional de cada área e um professor de cada ano, correspondendo no total de 12 sujeitos. Os critérios de inclusão foram profissionais que atuam há dois anos na escola e que tiveram contato com alunos com TEA. Os critérios de exclusão, profissionais que não tiveram experiência no manejo de alunos com TEA, aqueles que se recusaram a assinar o termo de consentimento livre esclarecido - TCLE e os que desistirem a qualquer momento de participar da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados usados foram um questionário sociodemográfico, com objetivo de traçar o perfil dos participantes e uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, que buscaram responder os objetivos da pesquisa, usando como recurso audiovisual o gravador de voz para manter a fidedignidade dos relatos.

Após a coleta, foi realizado uma Análise de Conteúdo segundo Bardin (2009). No qual consiste em um conjunto de procedimentos, sistemáticos e objetivos que facilitam o investigador no trabalho de compreender, interpretar e inferir os dados. Esse processo de Análise de Conteúdos visou, a priori, preparar, identificar e organizar os dados colhidos com a pesquisa através da compreensão dos resultados; agrupando os dados considerando as semelhanças ou parte comum existente entre eles; a descrição que consiste na apresentação de informações obtidas no estudo, a exposição que abrange a compreensão dos conteúdos obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos através do questionário sócio demográfico pode-se inferir que a idade mínima dos partícipes foi 32 anos e a máxima 53 anos. Toda a amostra foi composta por sujeitos do sexo feminino, que atuavam no espaço escolar. Dentre esses profissionais que atuam na educação 6 (seis) eram professoras, 3 (três) eram coordenadoras, 2 (dois) psicólogas, e 1 (uma) pedagoga. Ao analisar a carga horária semanal de trabalho exercido por essas profissionais, 5 delas tem uma jornada de trabalho de 25 horas ou mais no espaço escolar; 6 (seis) com um período de 15- 20 horas, e 1 (uma) com uma jornada de 10- 15 horas. Ao observar se esses que atuam no espaço escolar tiveram capacitação direcionada para o trabalho com alunos com TEA, 9 (nove) apontam que tiveram capacitação ofertada pela escola ou por procura individual e 3 (três) afirmam que não tiveram capacitação ofertada pela escola ou por procura individual.

A partir dos relatos coletados através da entrevista semiestruturada, tendo como norte para essa, os objetivos, o referencial teórico e o problema de pesquisa, emergiu-se três categorias de análise para o estudo: a) Diferentes estratégias para a efetivação do processo de inclusão do aluno com TEA. b) Dificuldades mediante o processo de inclusão do aluno com TEA. c) A percepção dos educadores sobre o psicólogo no processo de inclusão.

Diferentes estratégias para a efetivação do processo de inclusão do aluno com TEA

O TEA (Transtorno do Espectro Autista) apresenta-se como uma condição na qual se inicia em tenra idade e suas dificuldades prejudicam o desenvolvimento do sujeito ao longo da vida, expressando assim, mediante essa, uma variação de expressões sintomatológicas.

Pode-se entender o TEA como uma síndrome comportamental de origens múltiplas, com influências genéticas e ambientais (ZANON; BACKES; BOSA, 2013).

No contexto escolar, essas dificuldades ficam mais evidenciadas e podem interferir no processo de aprendizagem e na atuação dos profissionais da educação, frente ao aluno com autismo. Uma das formas de intervenção para a melhor inclusão, tendo em vista as estratégias de desenvolvimento do aluno, é a utilização pelos profissionais da educação de objetos que fixem a atenção do aluno com TEA, usando os objetos como elo de ligação para o contato inicial e formação de vínculo, possibilitando ao aluno explorar certos objetos, para a criação de vias de comunicação, e dessa forma, manter trocas de atitudes e ações, que podem se tornar positivas o enriquecimento do contato social dessas crianças com outros adultos e alunos (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Dessa forma, segundo Barberini (2016), os educadores devem apostar além do incentivo a estabelecer uma comunicação com a criança com autismo, um investimento em uma interação a partir de brincadeiras e jogos entre os alunos, utilizar-se de recursos tecnológicos, adaptar sua fala a uma linguagem adequada a da criança, além de observar os interesses do aluno por outros recursos, como jogos e músicas, que facilitem a interação e o aprendizado. De acordo com mesmo autor, tais estratégias facilitariam o processo de aprendizagem e inclusão do aluno com autismo no espaço escolar.

Assim, percebe-se na fala dos partícipes abaixo, as formas variadas encontradas e desenvolvidas pelo corpo escolar, para uma melhor inclusão das crianças com TEA no ensino fundamental.

Primeiro nós temos que conhecer o aluno. Conhecer um pouco de bagagem e das necessidades que ele traz. E aí, através do que ele conhece, a gente tenta fazer com que ele se inclua realmente (Participante 6).

[...] trabalhamos muito com música, com jogos para alfabetizar, até porque nossa sala de aula é bastante dinâmica. A gente tem muita sorte, porque nossas coordenadoras são psicopedagogas. Elas trabalham na área, e aí facilita mais, porque elas trazem muitos facilitadores para a gente, muitas dinâmicas, muitas ideias, muitas dicas (Participante 9).

Pode-se perceber nas elocuições dos participantes, que as estratégias que mais circundam sua atuação diante da fomentação de uma inclusão estão relacionadas a conhecer o aluno na sua singularidade, assim como suas necessidades, e utilizar-se de recursos variados como música, jogos e dinâmicas, para realizar o processo de adaptação e inclusão escolar.

Acrescentando a essa discussão, Aranha e Silva (2005), afirma acreditar no progresso do processo educacional brasileiro, quando o aluno tem sua individualidade validada, levada em conta dentro do processo educativo, e quando professores encontram-se motivados a ensinar, aprender com seus alunos, dando origem a construção de um novo formato de sala de aula.

Dificuldades mediante o processo de inclusão do aluno com TEA

Na contemporaneidade, o modelo de escola inclusiva, bem como a inclusão escolar de alunos com deficiências, vem promovendo muitas discussões sobre a forma do ensino e seu potencial de qualidade. Assim, profissionais da educação que afirmam e defendem a educação inclusiva, apontam que não há uma necessidade de focalizar um ensino estruturado, o qual o processo educacional de todos os alunos é separado, já que em uma proposta inclusiva, o ensino de alunos com ou sem deficiência não é diferenciado, ou seja, o processo de ensino tem potencial de alcance a todos (GOMIDE, 2009).

Diante disso, segundo Braz-Aquino, Cavalcante e Ferreira (2016), a inclusão escolar provocou mudanças no sistema educacional tendo em vista que tal processo de inclusão elencaria mudanças importantes, principalmente na forma de atuarem os profissionais de educação. Estes precisam utilizar-se de um entendimento multidisciplinar na aprendizagem de cada indivíduo o qual, em sua singularidade, dever-se-ia pensar acerca de uma estrutura das séries e currículos de forma flexível.

Ainda segundo a mesma autora, na inclusão escolar os aspectos socioculturais devem ser considerados, na medida em que os mesmos seguem o curso do desenvolvimento natural. Tais aspectos que remete a teoria de Vygotsky (1997) são de suma importância para o desenvolvimento do sujeito uma vez que as relações com os pares sociais, assim como a atuação dos profissionais da educação, sobretudo o professor na zona de desenvolvimento proximal, zona essa que se caracteriza em uma distância entre o que a criança consegue fazer sozinha, zona real, até onde ela pode fazer com auxílio de um adulto, zona potencial, são de inteira importância para o desenvolvimento do ser humano.

Em vista disso, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) em seu estudo sobre a inclusão de crianças autistas dentro do espaço escolar, afirmam, em suas discussões, que uma das principais dificuldades para o exercício da inclusão da criança com autismo dentro do espaço escolar, encontra-se no fato de que os sujeitos do estudo (professores) terem

dificuldades em realizar atividades mais focalizadas para esses alunos, por também terem que voltar-se aos demais alunos na sala de aula regular.

Os autores também apontam que, essa realidade caracteriza-se como um aspecto negativo do processo de inclusão, pois para que ela ocorra com efetividade, o profissional da educação necessita formular planos individuais de atenção ao aluno, criar estratégias para a aquisição da aprendizagem, bem como a adaptação de atividades e fomentar a participação ativa da criança em atividades coletivas, com o intuito de que ela atinja, como destaca Vygotsky (1997), sua zona de desenvolvimento, podendo assim integrar o aprendiz a um processo de real aprendizagem. Esse entendimento pode ser percebido no relato abaixo, do profissional da educação, a cerca sobre as dificuldades da inclusão do aluno com TEA:

Assim, eu considero que seria a quantidade de alunos por turmas. Eu acho que é uma dificuldade, que a gente poderia ter uma participação, uma ajuda mais efetiva, por que como a gente está lidando com uma turma heterogênea, a gente termina, por conta do tempo no meu caso que sou professora “horista”, tenho só cinquenta minutos e acaba dificultando (Participante 5).

Diante da fala do participante pode-se notar que uma das dificuldades que assolam o profissional da educação, sobretudo o professor, no processo de inclusão, é a dificuldade de lidar com uma turma com variados alunos, e que também por conta do tempo, o processo inclusivo acaba sendo dificultado.

Maturana e colaboradores (2015) dissertam que a relação estreita entre família e escola tem-se mostrado como uma das principais portas de entrada para o processo efetivo de inclusão no espaço escolar, uma vez que a relação entre escola e família fomenta uma real adaptação e inserção no processo de ensino aprendizagem dos alunos de educação especial na sala de aula regular. Nesse sentido, as autoras também destacam, que muitas vezes a atuação da família se dá de uma forma coadjuvante nesse processo, o que demonstra um movimento não funcional para a real inclusão do aluno com necessidades especiais no espaço escolar, pois as famílias são os agentes primordiais no processo de inclusão social e escolar da criança, na medida que atuarão como estrutura facilitadora mediante a esse processo, que por vezes, paradoxalmente, operam como barreira nesse exercício.

Nesse curso, como problematizado acima, pode-se constatar essa discussão nas falas dos partícipes ao serem questionados sobre as principais dificuldades na inclusão de alunos com TEA.

Primeira coisa, a aceitação dos pais. Não são todos que aceitam. Inclusive como eu te falei, no ano passado eram sete, só dois tinha laudo. E mesmo esses dois com o laudo, ainda tinha a resistência de um. A gente tem a conversa, aquela coisa toda, mas os pais não aceitam. Eu não sei se é por medo, por vergonha. Aí a gente tenta conversar, em relação a isso, para dizer que o filho é deles, e que vai continuar sendo pelo resto da vida, e que a gente tem que tratar com carinho [...] (Participante 8).

Eu acredito que seja mais essa falta de ligação da família e escola. A gente sente muita dificuldade. Porque quando não há essa parceria, a gente tenta fazer com que essa criança se desenvolva em sala de aula, mas aí manda a rotina para casa, e em casa é quebrada a rotina. E aí a criança fica com mais dificuldade de chegar na escola, de se adaptar [...] (Participante 10).

Diante das elocuições pode-se notar que umas das maiores dificuldades dos profissionais são em relação a proximidade e a parceria com a escola e os profissionais, bem como a aceitação desses do diagnóstico do filho.

Nesse sentido, corroborando com essa reflexão, Szymanski (2010) aponta que a família se constitui como uma das principais instituições sociais, que tem o papel prioritário e de responsabilidade, frente ao processo inclusivo e de socialização dos filhos, pois é a família o primeiro contato da criança com outros sujeitos no mundo, e que a partir dessa relação primária é que essa começa a dar sentido sobre sua existência como sujeito.

A percepção dos educadores sobre o psicólogo no processo de inclusão

A atuação dos psicólogos em instituições educacionais se fazem importantes de diferentes modos, na medida em que os mesmos realizam diversas tarefas nesses espaços, contribuindo em sua atuação para diversas mudanças no cenário educacional brasileiro, tendo como ponto central seu trabalho voltado e comprometido com o sistema educacional, o qual se constitui o ponto primordial da construção da educação como prática social e uma das principais fontes onde a problemática da educação brasileira é concebida (MARTINEZ, 2009).

Nesse sentido Dazzani (2010) afirma que, o trabalho do psicólogo perante a inclusão deve estar voltado a uma atuação preventiva, na qual o profissional da psicologia deve estar preocupado com a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo do aluno, possibilitando assim, a esse, obter sucesso em suas atividades cotidianas, diminuindo desse modo o fracasso escolar bem como outros fatores, nas quais possam impedir suas potencialidades e sua inclusão.

Dessa maneira, a seguir, estão expressas as percepções dos profissionais da educação acerca da atuação do psicólogo mediante o processo de inclusão do aluno com TEA.

A nossa psicóloga, pelo menos para mim, me ajuda muito. Ou quando ela não pode, manda um estagiário dela para mim para ajudar a acompanhar. Então tem essas questões de ter esclarecimento, de ter reuniões para discutir casos, de emprestar livros para a gente ler, de dar algumas dicas para a gente fazer [...] (Participante 9).

Quando o aluno é bem acompanhado pelo psicólogo dentro da escola, consegue mais êxito na sala de aula. Então, é de suma importância. Eu acredito há um desenvolvimento sim, quando nós temos o profissional da psicologia caminhando conosco. Então é de suma importância. Não há esse caminhar sem vocês, psicólogos. O psicólogo te dá esse suporte bacana, se tem esse compromisso (Participante 10).

O psicólogo é muito importante no espaço escolar, relacionado as crianças especiais, porque nem todos os professores tem a capacitação e formação de lidar com essas crianças. Então muitas vezes o professor acha que é birra, o professor acha que é indisciplina, mas por ele ser especial, aquele é o jeito dele no dia a dia. Então o psicólogo vai me ajudar a entrar no mundo dele e compreender esse mundo, saber lidar com aquela criança, saber lidar com o limite dele, e de como lidar com emoções dessa criança especial (Participante 12).

Os relatos dos sujeitos da pesquisa pincelam a importância da atuação do psicólogo no processo inclusivo da criança com TEA na escola, destacando o esclarecimento de dúvidas sobre o transtorno, fazendo reuniões, dar apoio aos outros profissionais da educação a lidar com as emoções do aluno, bem como a compreensão de que não há um caminhar para o processo de inclusão escolar sem a presença do psicólogo.

Dessa forma, Gomes e Souza (2011) corroboram para a ideia da inclusão escolar, lança os profissionais e agentes responsáveis pela educação, a reavaliar as propostas e práticas educacionais dentro dos espaços de aprendizagem, que na história não contribuíram para a inclusão social e escolar. Os autores supracitados ainda afirmam que, dessa forma, o psicólogo deve estar consciente de todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão, independente de classe social, capacidade mental ou física, bem como suas necessidades psicológicas. Nesse toar, o olhar crítico e político deve estar presente nesse processo inclusão, o qual o fazer do psicólogo estará voltado para a transformação da realidade educacional e assim consequentemente a realidade social que está diretamente ligada à primeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno do espectro autista (TEA) é caracterizado como um conjunto de prejuízos que afetam a vida da pessoa que é apresenta essa condição. Tais prejuízos podem ser tanto na área da linguagem, como na cognitiva e comunicação social. Pensando nisso, as crianças que possuem esse diagnóstico e que adentram o espaço escolar, necessitam de práticas inclusivas para sua inserção e convívio escolar e social, bem como através disso, adentrar em um processo de aprendizagem real. Diante disso, nota-se em questão o papel do psicólogo, que atua dentro desse espaço escolar, bem como com a equipe de profissionais da educação para auxiliar nas práticas inclusivas.

Pode-se perceber que o objetivo geral desse estudo foi atendido na medida em que compreendeu-se que as percepções que os profissionais da educação têm da atuação do psicólogo no processo de inclusão se dá de suma importância, uma vez que como relatado pelo participantes a contribuição do psicólogo como mediador, e auxiliador no processo de inclusão garante uma maior aquisição da aprendizagem da criança com autismo, bem como seu processo de inclusão.

Em relação as estratégias adotadas pelos profissionais para a inclusão do aluno com autismo, percebe-se que essas são variadas e que segundo os relatos dos participantes, os profissionais da educação procuram conhecer primeiro a criança, bem como suas particularidades e, a partir disso, caminhar para o processo de inclusão. Também na discussão e nas falas dos sujeitos pode-se perceber que recursos como, jogos, dinâmicas, músicas e atividades adaptadas.

Partindo para o aspecto que foi problematizado no estudo, as dificuldades frente ao processo de inclusão se apresenta de maneiras diversificadas segundo os participantes e a literatura, uma vez que por hora elas se mostram desde a sobrecarga do professor ao ter que realizar atividades e elaborar planos individuais com o aluno com autismo e prestar também atendimento a outros alunos da sala de aula regular. Tal ponto, se mostra como uma das principais dificuldades do profissional da educação, sobretudo o professor. Outro ponto apresentado na pesquisa, fonte das discussões entre literatura e elocuições, foi a falta do apoio familiar, seja na falta de parceria com a escola, ou seja, dificuldade da família em aceitar o diagnóstico, como retratado na fala das participantes. Essa última, caracteriza-se como fonte de reflexão, uma vez que não há inclusão social e escolar se não houver a participação ativa da família, como agente impulsionador dessa.

As diferentes percepções dos profissionais da educação sobre o lugar do psicólogo no processo de inclusão se mostraram convergentes em vários pontos, pois esse segundo as falas dos sujeitos, oferta suporte, conhecimento sobre a diagnósticos, oferta materiais e propõe reuniões para discussão de casos. Porém como destacado pelo relato de uma profissional, que o caminhar para um processo de inclusivo do aluno com TEA não existe sem a presença do profissional da psicologia, pois esse tem o compromisso com o processo de inclusão escolar.

Destaca-se também, nesse estudo, suas limitações, no qual se manifesta a dificuldade do autor em encontrar bibliografias recentes que abordem especificamente a atuação do psicólogo, bem como as estratégias mais usadas para o processo de inclusivo no espaço escolar. Porém o estudo se mostra relevante na medida em que, através das diversas percepções dos profissionais da educação, pode-se perceber que a atuação do psicólogo, se dá de forma a mediar o processo inclusivo entre os agentes provedores desse, elaborar juntamente com outros profissionais da escola estratégias inclusivas, facilitando o processo de aprendizagem, visando as potencialidades da criança, bem como facilitar sua interação com os pares sociais, evidenciando o fazer ético, sócia e político do psicólogo como ferramenta do processo de inclusão do aluno com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5th ed. Washington (DC): American Psychiatric Association, 2013.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016. Brasília, Diário Oficial da União, 07. abr. 2016.

BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa; FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; CAVALCANTE, Lorena de Almeida. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 255-266, June. 2016.

Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**/ Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011.

GOMIDE, A. B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Instituto de psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, mar. 2014.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, Aug. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, SãoPaulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, Dec. 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família e escola: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1997). **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, Mar. 2014.

CAPÍTULO 14

CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB: ATUAÇÃO E RELEVÂNCIA PARA AS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

ArlaneMarkely dos Santos Freire

Daiana Araújo de Oliveira

Resumo

O tema referente ao financiamento da educação básica vem ocupando grande centralidade nos espaços acadêmicos e fora deles também, especialmente relacionado ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Criado em 2007, e com data prevista para o seu término em 2020, o Fundeb atende da educação infantil ao ensino médio. A manutenção da educação básica e as questões relativas à valorização dos seus profissionais estão relacionadas a criação das políticas de financiamento, especialmente no que se refere ao Fundeb, por ser o principal fundo financeiro destinado aos municípios. Em contrapartida, cabe a sociedade o papel de acompanhar o uso desses recursos, e que no caso do Fundeb ocorre, principalmente, por meio da atuação dos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-FUNDEB). O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre financiamento da educação básica e a atuação e relevância dos Cacs para as redes municipais de ensino. Caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, utilizamos neste a revisão bibliográfica e análise documental. Seus resultados apontam a atuação dos conselhos como essencial no acompanhamento dos recursos financeiros nas redes municipais de ensino.

Palavras-Chave: Fundeb, Conselhos municipais, Redes municipais.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Estado para realizar suas políticas no campo social, e no caso específico da educação, disponibiliza recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais nos níveis federais, estaduais e municipais. As fontes de recursos destinados à educação básica se materializam por meio dos repasses feitos pela União, Distrito Federal e os estados e de contribuições sociais. Nas últimas décadas os investimentos em educação tiveram mudanças devido às próprias exigências que as políticas internacionais acabaram demandando dos países.

As reformas dos sistemas educativos tornaram-se prioridade e, desde então, vêm sendo formuladas estratégias para ocasionar essas mudanças. Na maioria dos países essas reformas giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. Esses pontos estão inter-relacionados e a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida e com o suporte da avaliação institucional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007). Diante deste contexto, os recursos financeiros são essenciais para que tais objetivos sejam alcançados. Os governos devem não só investir em medidas que favoreçam a valorização do magistério apenas por meio da remuneração, mas também em melhorias que contribuam com o desenvolvimento da educação básica pública.

A constituição de 1988 prevê, expressamente, que a União aplicará anualmente, nunca menos de 18 % e os estados, Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos. Cita ainda que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização e garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988). O orçamento geral inclui impostos e outros tributos. Além destes percentuais, a União repassa recursos aos estados e municípios através do Fundo de Participação dos Estados (FPE) e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM).

A outra fonte de repasse dos recursos para a educação básica pública é o salário educação, uma contribuição social cobrada na folha de pagamento das empresas. Previsto na constituição, em seu artigo 212, tem o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como encarregado pelo seu gerenciamento. Criado em 1968, o FNDE é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) em parceria com



os estados e municípios. Seu objetivo é captar recursos, sendo a maior parte deles provenientes do salário educação. Os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Financiam projetos e programas voltados a alimentação escolar, aquisição de livros e equipamentos para as escolas, transporte escolar e de ajuda financeira direto para as escolas (BRASIL, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 20 de Dezembro de 1996, define e regulariza a organização da educação brasileira e irá estabelecer quais as porcentagens referentes ao que se destina a educação. Determina que os recursos públicos destinados à educação devem ser originários de receita de impostos próprio da União, dos estados, do Distrito federal e dos municípios, como previsto na constituição. Além de receita de transferências constitucionais, do salário educação e outras contribuições sociais, de incentivo fiscais e outros recursos previstos. Porém, para melhor organização dos seus investimentos, a lei prevê que é papel do governo federal a criação de um fundo específico para a educação (BRASIL, 1996).

O presente trabalho trata sobre a criação e funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), previsto na LDBEN. Em seguida discorre sobre a importância da atuação e relevância dos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-FUNDEB). Esses conselhos têm papel fundamental nas redes municipais de ensino, por ser um espaço de representatividade de diversos segmentos e com trabalho direcionado ao uso dos recursos que são destinados à educação municipal. O trabalho está dividido em duas partes: primeiro tratamos como se constitui a subvinculação de recursos para a educação básica por meio do Fundeb, e em seguida tratamos sobre a constituição e atuação dos conselhos. Por fim, realizamos as considerações relacionadas ao tema.

Para alcançarmos esses objetivos realizamos revisão bibliográfica de trabalhos relacionados ao objeto estudado e a análise documental. Os documentos analisados contemplaram a legislação que trata sobre o financiamento da educação básica. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica de grande relevância na abordagem de dados qualitativos, seja complementando outra técnica, seja desvelando aspectos relevantes de determinado tema ou problema.

A subvinculação de recursos para educação básica por meio do Fundeb

Os recursos federais que são repassados aos municípios estão relacionados aos programas e projetos que são acompanhados pelo FNDE e a subvinculação de impostos que consideram o mínimo de porcentagem a ser destinado a educação, de acordo com a Constituição Federal. Além desses, como previstos na LDBEN, é criado um fundo específico para a educação pública e que contribui para que as condições básicas possam ser ofertadas aos alunos.

No primeiro mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi criado o Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que começou a vigorar em 1998 e teve vigência até o ano de 2006. O Fundef, de natureza contábil, era destinado ao ensino fundamental, deixando outros níveis da educação básica de fora desse financiamento, como o ensino infantil, médio e profissionalizante. Esse fundo se encerra, como previsto, e uma nova lei foi sancionada de forma a manter o financiamento por meio de fundos. Em substituição ao Fundef foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb, que passa a atender toda a educação básica. Criado por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, é sancionado no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010).

De acordo com Ferreira (2009), a diferença básica do Fundeb em relação ao Fundef está em sua composição de impostos e matrículas a serem atendidas, ambos representam parte da política de financiamento para a educação básica de cunho descentralizador de recursos. “Na política de fundos, Fundef e Fundeb são um contínuo: a forma contábil, automática e que se sustenta em uma redistribuição de recursos entre entes federados subnacionais”. (GOUVEIA; SOUZA, p. 60). Assim como Fundef, a lei que sanciona o Fundeb prevê seu término, com data de validade para dezembro de 2020.

Essa redistribuição opera no desenho consolidado de vinculação de impostos, ou seja, a política de fundos não é um mecanismo novo, mas um novo momento da operação da vinculação da receita, entretanto, contém em si uma ruptura em relação à lógica de que é suficiente que cada rede de ensino opere exclusivamente com os recursos que o ente federado que a mantém pode arrecadar (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 60)

O Fundeb é um fundo especial de natureza contábil, de âmbito estadual, proveniente da arrecadação de impostos, transferências e contribuições, entre eles a complementação da União quando se faz necessário. Em cada estado o Fundeb é composto por 20% da arrecadação das seguintes receitas: FPE, FPM, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados - proporcional às exportações (IPIEXP), Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios (BRASIL, 2020).

O mecanismo de distribuição dos recursos do Fundeb é similar ao que foi utilizado pelo Fundef, com a captação de recursos de Estados e municípios, além da complementação da União, e sua redistribuição no âmbito de cada Estado e respectivos municípios, de acordo com as matrículas na educação básica. Trata-se, na verdade, de 27 fundos estaduais. (SOUSA JÚNIOR, 2006, p. 281)

Os números de matrículas de todas as redes são informados anualmente por meio do censo escolar, e os valores relacionados ao custo aluno/ano é divulgado pelo MEC anualmente. É por meio dessa divulgação que a gestão municipal tem acesso aos valores mensais previstos para a rede. Os recursos do Fundeb são repassados aos municípios e estados três vezes ao mês, e o seu uso deve ser destinado à manutenção e desenvolvimento da educação básica e a valorização dos profissionais do magistério. A LDBEN considera como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas destinadas à remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino (BRASIL, 1996).

O valor repassado aos municípios, por meio do Fundeb, deve ser destinado no mínimo 60% ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério. A Lei 11.494 de 2007, que regulamenta o fundo, também define que são os profissionais do magistério da educação, no seu inciso II, § único, do art. 22 são: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência - direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (BRASIL, 2007).

No ano seguinte a aprovação do Fundeb foi aprovada a Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008 que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. Com vigência a partir do ano de 2009, o piso se insere na política do Fundeb que se estende para toda a educação básica e reconhece a valorização profissional como importante para a qualidade da educação. É importante destacar que o PSPN atende a três pilares da carreira profissional: salário, formação e jornada (FERREIRA, 2009).

Segundo Ferreira (2009), o eixo norteador da política de financiamento que cria o Fundeb seria o acesso e a permanência à educação básica aliado a uma educação de qualidade, bem como a valorização dos profissionais da educação. Porém, de acordo com Gouveia e Souza (2015), mesmo com essa redistribuição não é possível a garantia de solução aos problemas gerados em um contexto de desigualdade de capacidade de investimento público entre municípios e estados. Ao afirmar isso os autores consideram o contexto nacional, de um país continental.

No campo da política educacional, a legislação mais recente e que também está relacionada ao financiamento da educação básica é o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, que em sua meta 20 prevê ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País, no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Além disso uma das suas estratégias, 20.7, prevê implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2014). Porém, com aprovação da Emenda constitucional 95/2015 se limita gastos públicos, o que inclui a educação. Essa emenda inviabiliza o cumprimento da meta 20 do PNE e, conseqüentemente, as demais metas previstas no plano.

Em 2020, o debate sobre a aprovação de um novo Fundeb tem ganhado centralidade nas discussões dentro e fora do congresso nacional. No mês de julho foi aprovado na câmara dos deputados a Proposta de Emenda Constitucional 15/2015 que propõe mudanças na subvinculação de recursos por meio de um fundo específico. A PEC 15/2015 determina a ampliação gradual da complementação da União que passaria de 10% (dez por cento) para 23% (vinte e três por cento), e também propõe que o Fundeb se torne política de Estado, passando a ser permanente.

Na sessão de aprovação da PEC, um dos pontos que ganhou mais discussão foi o debate com relação ao CAQ. Para Pinto (2015) é preciso aprovar um valor de gasto por aluno que assegure um padrão mínimo, de forma à garantir que os recursos favoreçam a redução das desigualdades servindo para corrigir uma dívida histórica com a escola pública que sempre sofreu com investimentos insuficientes.

O que seria, então, um gasto por aluno adequado para o sistema público do Brasil? Um sistema no qual a rede pública deixasse de ser a única opção para quem não consegue pagar uma escola privada ou ser aprovado em um concurso de bolsas, como, infelizmente, ocorre hoje em muitos casos. (PINTO, 2015, p.112).

Como forma de garantir a manutenção de uma rede de ensino pública e de qualidade é necessário adotar parâmetros. Vale ressaltar que o conceito de qualidade que é tratado por Pinto (2015) não está relacionado aos resultados em avaliações externas. O debate relacionado ao CAQ tem ocorrido com maior frequência no ano de 2020 por estar presente na PEC 15/2025 aprovada em julho, como citado anteriormente. Após aprovação na câmara, a proposta de emenda constitucional deve ser votada a partir do dia 20 de agosto de 2020 no senado e assim dar início a uma nova etapa de discussões sobre o financiamento da educação básica.

A atuação e relevância dos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb

Em todos os municípios o acompanhamento quanto a utilização dos recursos vinculados ao Fundeb deve ocorrer também por meio de um grupo representativo formado por pessoas de diferentes segmentos. Esse colegiado tem como função principal acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, no âmbito das esferas federais, estaduais, distritais e municipais. Previsto no artigo 24 da lei que cria o Fundeb, a legislação deixa explícito que esse acompanhamento deve ser feito por conselhos instituídos especificamente para esse fim. Trata-se dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS-FUNDEB) uma instância de representação social.

A escolha de membros para os conselhos deve ocorrer por meio de eleição entre seus pares para o período de dois anos. Constituem-se de representantes do poder executivo, pais de alunos, técnicos administrativos, estudantes, professores, diretores, além de membros dos

conselhos de educação e conselho tutelar. Ao tomarem posse os conselheiros elegem presidente, vice-presidente e secretário, não sendo autorizado a eleição de representantes do poder executivo para ocupar o cargo na presidência.

Como prevê a própria legislação que sanciona o Fundeb, é dever do conselho realizar um trabalho contínuo no sentido de fazer cumprir seu papel. Para isso, seus membros precisam se reunir constantemente, principalmente, para que possam ter um conhecimento mais aprofundado de qual a sua função e assim se exerça o papel de controle social. É necessário que o conselho eleito também realize visitas as escolas, acompanhe mensalmente a utilização dos recursos destinados ao municípios e tenha acesso as prestações de contas referentes ao que foi utilizado com os repasses. O FNDE disponibiliza um sistema de cadastro dos conselheiros, a ser alimentado pelo presidente respectivo do Cacs-Fundeb, além do Sistema de Gestão de Conselhos (SIGECON), onde os presidentes dos conselhos incluem o parecer conclusivo sobre as prestações de contas dos recursos do Fundeb no município (FERREIRA, 2013).

Aos CACs incumbe, ainda, acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE – e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses programas, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhando-os ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (SENA, 2008, p. 335)

Para contribuir com a função de prestação de contas do trabalho realizado pelo conselho foi criado o Módulo de Acompanhamento e Validação do SIOPE⁹ – MAVS. Trata-se de uma ferramenta informatizada, desenvolvida para facilitar o acompanhamento da aplicação dos recursos do Fundeb. A sua criação está prevista no Acordo de Cooperação Técnica nº 2/2017, firmado entre o FNDE, a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON) e o Instituto Rui Barbosa (IRB), com finalidades específicas, entre elas a de estabelecer validação dos dados constantes do sistema de informações sobre orçamentos públicos em educação pelos tribunais de contas. (BRASIL, 2020).

⁹O SIOPE é o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação, é um sistema eletrônico operacionalizado pelo FNDE. É por meio desse sistema que se coletam as informações referentes os orçamentos da educação, incluindo os gastos realizados pelo município ao utilizar os recursos vinculados ao Fundeb (BRASIL, 2020).

O artigo 25 da Lei do Fundeb prevê que, além dos registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais relativos aos recursos repassados e recebidos dos fundos, também os referentes às despesas realizadas estejam permanentemente à disposição dos CACs e dos órgãos de controle interno e externo, e lhes seja dada ampla publicidade, inclusive por meio eletrônico (SENA, 2008, p. 337)

Outras leis específicas acrescentaram mais funções aos Cacs-Fundeb. A Lei nº 12.487, de 15 de setembro de 2011, que institui o plano especial de recuperação da rede física escolar pública prevê que caberá aos conselhos o acompanhamento e o controle social sobre a transferência e aplicação dos recursos repassados à conta do plano especial de recuperação da rede física escolar pública. No caso da Lei nº 12.499, de 29 de setembro de 2011, que autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal, com a finalidade de prestar apoio financeiro à manutenção de novos estabelecimentos públicos de educação infantil, determina que caberá os conselhos o controle social e acompanhamento quanto a esses recursos. Além da Lei nº 12.695, de 25 julho de 2012, que também determina que os conselhos exerçam as funções de controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados para a execução das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), conforme Termo de Compromisso

É importante citar que o trabalho dos conselheiros não é remunerado, porém caberá ao poder executivo contribuir como o mesmo. Inclusive, a lei que cria o Fundeb também determina que a gestão municipal precisa criar condições básicas para o funcionamento dos conselhos. É preciso também esclarecer que aos conselhos incumbe, ainda, supervisionar o censo escolar¹⁰ anual e a elaboração da proposta orçamentária, no âmbito de suas respectivas esferas governamentais de atuação, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização dos fundos (BRASIL, 2007).

No caso específico dos Cacs municipais, seus membros também precisam participar da discussão quanto a aprovação da lei orçamentária de âmbito municipal. Em suma, é de atribuição dos conselhos nas redes municipais: exercer o acompanhamento e controle social sobre a distribuição, transferência e aplicação dos recursos; supervisionar o censo escolar anual e a elaboração da proposta orçamentária. A centralidade do conselho está justamente relacionada a prestação de contas (SENA, 2008). É importante ressaltar que cabe ao FNDE

¹⁰Os dados do censo escolar são considerados no momento do cálculo aluno/ano que está vinculado aos repasses do Fundeb que serão feitos aos municípios.

colaborar a atuação dos Cacs-Fundeb no controle social dos recursos para a educação local. Porém, de acordo com Ferreira (2013), essa relação entre o FNDE em direção aos Cacs-Fundeb, o apoio técnico e a capacitação dos conselheiros apresentam fragilidades que reforçam a ausência de prioridade no fortalecimento do controle social por meio dos Cacs-Fundeb.

A pesquisa realizada por Ferreira (2013) também aponta como a influência político partidária ocorre no trabalho realizado pelos conselhos, principalmente, na escolha dos seus presidentes. O autor identifica contradições quanto a atuação dos Cacs-Fundeb em pequenos municípios que são:

(..) a atuação ineficiente dos CACS-Fundeb versus a gestão do FNDE desassociada da realidade desses municípios; e a ação predatória do poder executivo local com os recursos públicos da educação versus a cooptação política da presidência dos CACS-Fundeb, são as bases iniciais que precisam de uma superação.

Para Ferreira (2013) uma medida que pode ser adotada é a instituição de Cacs regionais nos estados, podendo se tornar uma estratégia para a formação dos conselheiros. Como forma de aumentar a qualidade da capacitação, outra medida seria o encontro de Cacs municipais com os regionais nos estados, onde a troca de experiência, o exercício da cidadania mais amadurecido de alguns se expandiria entre aqueles que estão em situação de maior fragilidade. Outra estratégia é o fortalecimento de conselhos sociais pelo menos da mesma área temática, como é o caso do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), ambos são acompanhados pelo FNDE.

Considerações finais

Mesmo apresentando as fragilidades apontadas por Ferreira (2013), uma das grandes contribuições da atuação dos Cacs-Fundeb está relacionada ao debate sobre a transparência do financiamento da educação básica. A participação de representantes de segmentos específicos, que estão vinculados de forma direta as escolas, no acesso aos dados relacionados ao uso do dinheiro público favorece maior controle sob fundo. Considerando que os conselhos têm um trabalho de tamanha importância, ele necessita, constantemente, se reunir e conhecer de forma mais detalhada como é feito o uso dos repasses financeiros, de modo a exercer sua função de acompanhamento e controle social previsto na legislação.

Entendemos assim que o trabalho realizado pelos Cacs contribui de forma direta com o acompanhamento e controle dos recursos vinculados ao Fundeb.

Além disso, como bem destaca Gouveia e Souza (2015), uma grande preocupação relacionada a política de fundos e de forma mais específica ao Fundeb é a sua provisoriedade. Com seu término previsto para dezembro de 2020, esse fundo representa o maior valor em repasses para a manutenção das redes municipais de ensino, sem ele não há possibilidade de funcionamento da educação básica pública no país. Os investimentos precisam ser ampliados, “não existe, quando se pensa no Brasil como um todo, e não em escolas isoladas, ensino barato de qualidade. Um bom ensino tem um custo e este não é pequeno” (PINTO, 2015, p. 114). Nesse contexto, Pinto (2015) aponta em seu trabalho que o Brasil pode, sim, chegar a um padrão de gasto por aluno e que a única forma de viabilizar a expansão para todos os níveis e modalidades de ensino será mediante um novo pacto federativo, no qual a União passe a ter um papel mais proeminente no financiamento da educação básica.

Isso nos leva a concluir que os recursos disponibilizados para a educação pública precisam ser ampliados, considerando que as escolas convivem com altas taxas de desigualdade social e econômica. Defender o conceito de qualidade que contribua com a redução desses índices é defender mais investimentos para todas as redes públicas de ensino, associado ao acompanhamento e o controle social das políticas de financiamento.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 08 de ago. de 2020

BRASIL. **Constituição Federal**. Diário Oficial da União, Brasília. 1988.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: http://www.fn-de.gov.br/fnde_sistemas/siope/mavs-siope/mavs-novo. Acesso em: 08 de ago. de 2020

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 de jul. de 2020

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FERREIRA, Jesse Rodrigues. **O FNDE e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social nos municípios de pequeno porte**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15059>. Acesso em: 15 de ago. de 2020

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos Ferreira. A valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 6, p. 52-64, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/20537/13722>. Acesso em: 24 abr. 2020.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jan. 2015. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2457/2414>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Minza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4ed São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D., **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, v. 28, n. 93, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/Em%20aberto%20o%20fundeb%20na%20perspectiva%20do%20custo%20qualidade..> Acesso em: 13 de ago. de 2020.

SENA, Paulo. A Legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0438134>. Acesso em: 12 de ago. de 2020.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Fundeb: avanços, limites e perspectivas. **EccoS Revista Científica**, vol. 8, núm. 2, julho-dezembro, 2006, pp. 275-290 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71580202.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

CAPÍTULO 15

OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PIAUÍ – BRASIL DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELA COVID 19

Ana Cristina Alves Rodrigues

Carlene Carvalho Rezende

Seliomar de Sousa Oliveira Santos

Resumo

A Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), surgiu na China e rapidamente se espalhou para outros países. No Brasil, muitos setores sofreram graves consequências dessa pandemia, como na área da saúde, economia e educação. Esta última tem sido motivo de constantes discussões e teve que se adaptar para dar continuidade ao ensino, de forma remota. Objetivou-se com este trabalho apontar os desafios e impasses enfrentados por profissionais e alunos em aulas remotas da educação básica na rede pública de ensino durante a pandemia causada pelo Covid – 19. Realizaram-se busca por literatura nas Bases de dados *Pubmed*, *SciELO*, *Science direct* e *Google scholar*, em artigos ainda não publicados e sites governamentais. Os resultados mostraram que no Piauí a estratégia adotada por escolas públicas municipais e estaduais são exposição das aulas em canais do *YouTube*, e entrega de materiais impressos para os alunos, na qual os professores verificam as respostas das atividades via *whatsapp*. Pode-se destacar a carência de internet de qualidade, escassez de aparelhos adequados como computadores, tablets e *smartphone* como principais dificuldades nesse período de pandemia. É necessário a democratização da internet, tendo em vista que o acesso principalmente no estado do Piauí é insuficiente e caro.

Palavras-Chave: Ensino Remoto. Educação Pública. Métodos de Ensino.

INTRODUÇÃO

A doença resultante da infecção pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) e designada de Covid – 19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2020, foi identificada pela primeira vez em humanos em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Em algumas semanas, o vírus se espalhou para dezenas de outros países da Ásia e daí para o restante do mundo, assumindo assim o caráter de Pandemia. O primeiro caso na América Latina foi confirmado pelo Ministério da Saúde do Brasil em 25 de fevereiro de 2020 (WHO, 2020; CRODA *et al.* 2020). No Brasil, o Ministério da Saúde declarou, no dia 20 de Março, o reconhecimento da transmissão comunitária da Covid – 19 em todo o território nacional. Segundo Cecon e Schneider (2020) medidas precisam ser combinadas com estratégias de distanciamento social de toda a população e fechamento de escolas e universidades para que a epidemia possa ser suprimida.

O novo coronavírus trouxe uma grande mudança na vida cotidiana das pessoas, em uma velocidade muito grande, através das tecnologias digitais e meios de comunicação teve-se uma abrangência maior, percebeu-se que até mesmo as grandes potências econômicas mundiais não estavam preparadas para enfrentar a crise, muitos setores sofreram graves consequências, a área da saúde, economia, artes e educação. Esta última, tem sido motivo de constantes discussões, visto que ela se apresenta como parte constituinte do desenvolvimento do País. Por essa razão teve que se reinventar para dar continuidade ao ensino, mas de forma remota.

Devido a pandemia do novo coronavírus, escolas de todo Brasil foram fechadas para preservar a saúde de estudantes e funcionários. Isso ocasionou uma preocupação no setor educacional quanto à dificuldade de efetuar as aulas de forma presencial em decorrência do isolamento social proposto como medida preventiva ao contágio. Sob outra perspectiva, as aulas remotas através de plataformas virtuais têm se tornado a medida mais propícia para execução das atividades escolares. Conforme Arruda (2020) devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, promover desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados.

É reconhecido que as escolas e a educação das crianças devem passar por uma extensa transformação digital para poder atender às necessidades da geração jovem e seu futuro digital. A pandemia do Covid – 19 forçou repentina e abruptamente as escolas e a educação a se envolverem em uma intensa transformação digital (LIVARI; SHARMA; VENTÄ-OLKKONEN, 2020). Nesse sentido, mesmo considerando as aulas remotas como um meio alternativo e provisório no contexto atual para abordagem dos conteúdos mediante as tecnologias digitais, é de se considerar que essa situação foge do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, onde a educação constitui-se um instrumento formativo que tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse processo apesar da sua capacidade de abrangência em manifestações, organizações, vivência familiar, instituições e convivência humana, predomina nas instituições próprias de ensino (BRASIL, 1996).

A educação on-line e o amplo uso de alta tecnologia não são uma realidade em nosso ambiente educacional. No entanto, em um país em desenvolvimento, como o Brasil, esse cenário é mais desafiador e continua enfrentando uma importante deficiência educacional. Historicamente, a educação pública de alta qualidade, em geral, não é considerada uma alta prioridade. Durante esta pandemia, nota-se que as instituições educacionais privadas continuam de alguma forma, com seu calendário na versão online. No entanto, observam-se instituições públicas tendo dificuldades em funcionar, não apenas pela falta de infraestrutura, mas também porque o Brasil possui uma quantidade considerável de estudantes em vulnerabilidade social, o que torna a continuidade das atividades educacionais muito mais desafiadora (CARVALHO *et al.*, 2020).

A questão atual busca compreender alguns aspectos concernentes ao tema, como qual o papel social da educação em contexto de pandemia e se essa nova modalidade de ensino à distância é eficiente no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Maia e Mattar (2007) EAD é “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. É importante que se diga que esse mundo virtual não supre o trabalho cotidiano efetuado nas escolas, assim como a família não o substitui e, o mais importante, esse modelo de ensino aumenta as desigualdades entre os nossos estudantes, pois sabemos que a maior parte dos nossos alunos não tem acesso à internet, muito menos a aparelhos como tablet ou notebooks para acompanhar de modo satisfatório às discussões e atividades propostas (MAIA; MATTAR, 2007).



Contudo, dentre as problemáticas que podem estar relacionadas às aulas remotas, a falta de estrutura tanto espacial como financeira é a mais observada. A partir do exposto é possível perceber um cenário de desigualdade na forma de acesso aos serviços educacionais. Conforme Oliveira, Gomes e Barcelos (2020), sobretudo, eventos como a pandemia desnudam a fonte e a origem das desigualdades, cuja atenuação requer políticas públicas intensivas.

Assim, diante do que já foi apresentado, objetivou-se com este trabalho realizar uma revisão de literatura apontando os desafios e impasses enfrentados por profissionais e alunos em aulas remotas da educação básica na rede pública de ensino no estado do Piauí, Brasil, durante a pandemia causada pelo covid -19.

MÉTODO

Para realização deste estudo, seguiu-se a busca por literatura nas Bases de dados Pubmed, Scielo, Science direct, google scholar, utilizando as palavras-chave: *educationbrazilian AND covid 19, educationbasic IN Brazil, education AND pandemic, education IN Piauí*, posteriormente realizou-se a seleção e análise de trabalhos acadêmicos recentes, em alguns casos, devido à escassez de trabalhos, ou tempo insuficiente para publicação, investigaram-se artigos científicos ainda não publicados, e sites governamentais, no entanto sempre mantendo os critérios de rigor científico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados mostraram que nas análises dos artigos, alguns autores como Joyce, Moreira e Rocha (2020) relataram as dificuldades enfrentadas por alunos e professores durante as aulas remotas, outro problema relatado na literatura é a falta de acesso à internet, conforme Arruda (2020) a universalização da internet e intervenção através de políticas públicas são ações cruciais para atenuar as desigualdades e dificuldades de ensino. Já Vasconcelos *et al.* (2020) apontou os problemas psicológicos durante a pandemia podem se agravar diante do quadro de isolamento e excesso de informações. Barcelos *et al.* (2020) destaca como as emoções podem afetar o ensino-aprendizagem durante as aulas remotas, e que a criação de melhores metodologias, estratégias e táticas de ensino-aprendizagem são cruciais para ajudar na assimilação dos conteúdos pelos alunos.

As aulas remotas têm sido a opção de ensino de quase todos os estados brasileiros diante da situação vivenciada. Na região nordeste líderes discutem ações e experiências na educação integral durante a pandemia e no Piauí a estratégia adotada para exposição das aulas é pela ferramenta You Tube do canal da Educação, com calendários e horários definidos para cada nível estadual de ensino e link de acesso disponibilizado. Em algumas escolas municipais, são fornecidas atividades impressas fornecidas pela escola (CONSED, 2020)

Os debates acerca do uso das tecnologias para se obter uma educação de qualidade, com equidade e que visam a continuidade da expansão de conectividade no País são recentes. Segundo Brasil (2019), até o mês de Agosto apenas 6.500 escolas rurais e 23.000 das escolas urbanas tinham acesso a conectividade. Para um universo de 144.000 escolas, esses números ainda são minúsculos se considerarmos a quantidade de escolas disponíveis. A partir disso surge um questionamento reflexivo: como os alunos estão enfrentando o desafio das aulas remotas se a maioria deles nem na própria instituição de ensino tiveram acesso ao uso de tecnologias digitais?

Outro fato relevante ainda neste contexto diz respeito a oferta da educação básica na modalidade da Educação Especial cuja finalidade prevista na LDB (1996), que assegura aos educandos portadores de necessidades especiais serviços de apoio especializado sempre que necessário na escola regular e ainda visando sua efetiva integração na sociedade devem ser ofertados pelas instituições de ensino currículo, métodos, técnicas e recursos que atendam suas necessidades. Acredita-se que essa modalidade de ensino seja uma das mais atingidas durante esse período, visto as disponibilidades de oferta de certos recursos para o ensino em aulas remotas ainda ser irregular.

Neste sentido, Silva (2019) pontua dois aspectos que podem influenciar diretamente na qualidade educacional dessa modalidade de ensino: a ausência de formação para efetivação da educação inclusiva, pois a realidade vivenciada na sala de aula apresenta muitos desafios, e a falta de infraestrutura, sendo este o fator mais considerável no contexto atual. Desta forma, apesar das estratégias disponibilizadas em alguns estados como diálogos entre familiares e docentes mediadores o cenário atual da educação brasileira ainda compromete os objetivos atribuídos à Educação Especial.

Para Tori (2017 p.25), é preciso utilizar de forma harmoniosa diversas técnicas e métodos para obter um resultado mais consistente, independente das aulas ocorrerem de forma presenciais ou não, pois o tipo de ensino não provoca um avanço significativo na educação. Consoante Brito–Neto (2017) o uso de ferramentas, tecnológicas ou não, deve ser

estimulado em todas as áreas do conhecimento para obter uma formação mais completa e sólida dos jovens que ingressarão em níveis futuros de ensino.

Neste momento, em caráter de excepcionalidade, os recursos para as atividades educacionais remotas podem atender à orientação de distanciamento social preservando a vinculação e suporte. No entanto, o acesso à internet para vídeo aulas ou trânsito de arquivos pesados ainda não é uma realidade em todos os municípios de origem dos estudantes ou mesmo pelo poder aquisitivo limitado de alguns (OLIVEIRA; POSTAL; AFONSO, 2020). Segundo a Unesco (2020), uma solução para resolver alguns problemas relacionados ao ensino neste momento de pandemia seria oferecer gratuidade ao acesso da internet para amenizar os danos ocasionados neste momento e fornecer qualidade ao ensino.

Como esclarece Kubota (2020) o acesso à internet em escolas do Nordeste é fragilizada e insuficiente, dos estados desta região, o Piauí encontra-se em segundo lugar com 37% das escolas da educação básica sem internet, perde apenas para o estado do Maranhão com 64%. Quanto ao uso em residências, de acordo com a pesquisa realizada pelo PNAD (2018) o Nordeste apresenta 27% dos domicílios com microcomputadores, perdendo apenas para a região Norte, e quanto ao uso de internet, a região Nordeste continua com o menor índice quando comparadas as outras regiões. Os estados do Piauí e Maranhão são os mais afetados com baixos percentuais de acesso e uso da internet. Dados como estes comprovam como a região Nordeste carece de estruturas e de incentivos governamentais, causando assim um grave prejuízo quando relacionados à educação remota emergencial.

Outra problemática diz respeito à formação docente, observa-se que professores necessitam estarem aptos para ao desenrolar da nova forma de ensino. Uma das dificuldades provável é a falta de habilidade no manuseio de tecnologias conforme descrito no Currículo da educação do Piauí, elaborado em 2019 e baseado em concepções pedagógicas que priorizem uma educação de qualidade, contempla a formação de professores como maior desafio e propõe a formação desses profissionais e gestores para o uso das tecnologias modernas enfatizando a cultura digital que ainda não é dominada (PIAÚÍ, 2019). Durante a pandemia provocada pelo coronavírus, realizaram-se pequenas formações aligeiradas para que escolas implementem, o mais rápido possível, aulas virtuais para que a educação escolar dos alunos aconteça. Em algumas situações, nem formações existem, e sim a imposição do uso de tecnologias digitais para essa situação, sem a devida orientação ou formação para os docentes (JOYCE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Para Joyce, Moreira e Rocha (2020) o professor pouco habituado às questões ligadas ao uso da tecnologia na sala de aula passa a produzir videoaulas, muitas vezes de forma solitária. Este se vê obrigado a transformar a sua “sala de estar” em um estúdio de gravação. O smartphone, mais do que nunca, é usado como uma ferramenta para reprodução do modelo tradicional da sala de aula presencial para o virtual. O professor, na maioria das vezes não tem a formação inicial e/ou continuada para executar tal desafio e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico e/ou didático, o que implicará diretamente no mau uso de suas potencialidades e fragilidades, bem como seus impactos no ensino e na aprendizagem.

Por fim, cabe ressaltar nesta discussão, os danos psicológicos causados pelo isolamento social. Dados mostrados por Wang *et al.* (2020) consideram que pode haver maior impacto psicológico nas mulheres e em grupos de estudantes, onde os níveis de estresse, ansiedade e depressão manifestaram-se de forma aumentada nesse período de quarentena, tendo em vista a mudança radical na rotina atrelado ao medo de contágio pelo coronavírus. Para Ho, Chee e Ho (2020) as epidemias podem proporcionar surgimento de sintomas psicológicos que outrora não existiam, podendo ser agravado em pessoas de condições pré-existentes, além de causar sofrimento aos cuidadores de pessoas doentes. As emoções quando aumentadas levam ao uso inadequado de medicamentos e/ surtos no comportamento, prejudicando até mesmo o convívio familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta buscou apresentar um estudo de revisão sobre os impactos e adaptação à educação online, com aulas de acesso remoto na educação básica a viabilizar ao aluno a continuidade do ensino e suas implicações no processo de aprendizado e atuação do docente no uso das ferramentas digitais, a considerar os impactos positivos e negativos nessa adaptação pedagógica e uma possível dificuldade na utilização dos dispositivos tecnológicos para o acompanhamento às aulas.

Dado a realidade emergencial, assustadora, vivenciada por todos (alunos, professores e sociedade) a cada dia por conta da pandemia, promover uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos ainda é uma problemática desafiadora, manter a escola pública brasileira como espaço de efetivo direito à aprendizagem dos estudantes e de exercício permanente da cidadania. Ao passo que existe uma grande

preocupação quanto ao bem-estar e a saúde mental dos servidores e estudantes, assim como, com o suporte tecnológico e pedagógico oferecido.

Neste momento, mais do que nunca, torna-se importante e necessário que todos os envolvidos nesse contexto tenham acesso às novas metodologias que favorecem o processo de ensino aprendizagem no que tange à esfera tecnológica. Pode-se destacar a universalização do acesso à internet, principal meio para acesso às aulas remotas, a criação de políticas e intervenções públicas é de fundamental importância para tal melhoria em tempos de pandemia, amenizando as perdas no que se refere à aprendizagem dos educandos. Outra questão a ser pontuada é que a maioria das secretarias estaduais e municipais de ensino do país não tem plataforma nem metodologia estabelecida para oferecer aulas remotas e manter a qualidade de ensino durante a pandemia, ações governamentais como criação de plataformas atuariam diretamente sanando tal problema.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v. 7, n. 1. 2020.

BARCELOS, Mônica Naves *et al.* Role of education after the COVID-19 pandemic fear: a multidisciplinary and scientific perspective. **Preprints, Biblioteca Eletrônica Científica Online**. 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/710/999> Acesso em: 06 de Agosto de 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Ministério da Saúde declara transmissão comunitária nacional. Março, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46568-ministerio-da-saude-declara-transmissao-comunitaria-nacional> Acesso em: 05/08/2020.

BRASIL. Inovação Tecnológica impulsionando a Educação Brasileira. 2019. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/todas-noticias/206-educadores-e-gestores-de-todo-o-pais-discutem-o-educacao-conectada-e-as-formas-de-expansao-do-programa> acesso em 08/08/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional Lei nº 9.394/1996-Lei nº 4.024/1961. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 03/08/2020.

BRITO-NETO, Pedro soares. Uso do Software R como complemento para o ensino de Estatística no Ensino Médio. **Dissertação** (mestrado em matemática). Universidade Federal

do Piauí, Teresina, Piauí, 2016. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/biblioteca/6/> acesso em 08/08/2020.

CARVALHO, Vitor Oliveira *et al.* Pandemia do COVID - 19: Além da educação médica no Brasil. **Wiley Public Health Emergency Collection**, v. 35, n.6, p. 1170-1171. Jun, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7307123/?report=classic> Acesso em: 05/08/2020.

CECCON, Roger Flores; SCHNEIDER, Ione Jayce Ceola. Tecnologias leves nos tempos de pandemia: educação em saúde como dispositivo para combater o coronavírus. **Preprints, Biblioteca Eletrônica Científica Online**. 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:osE7Gwv4sf4J:https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/136/160/146+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 05/08/2020.

CONSED. Conselho Nacional dos Secretários de Educação. **Aulas remotas retornam nesta quarta (05) com mudanças**. 5/08/2020. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/aulas-remotas-retornam-nesta-quarta-05-com-mudancas>. Acesso em 08/08/2020.

CRODA, Julio *et al.* COVID-19 no Brasil: vantagens de um sistema único de saúde socializado e preparação para contenção de casos. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.** v.53. abril, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342497379_Digital_transformation_of_everyday_life_-_How_COVID-19_pandemic_transformed_the_basic_education_of_the_young_generation_and_why_information_management_research_should_care/citation/download Acesso em: 07 de agosto de 2020.

HO, Cyrus SH; CHEE, Cornelia YI; HO, Roger CM. Mental Health Strategies to Combat the Psychological Impact of COVID-19 Beyond Paranoia and Panic. **Annals of the Academy of Medicine**. v. 49, n. 1, p. 1, 2020. Disponível em: http://www.annals.edu.sg/pdf/special/COM20043_HoCSH_2.pdf Acesso em: 08/08/2020.

KUBOTA, Luis Cláudio. A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de covid-19. **IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, n. 70, Brasília – DF, jul, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10121/1/NT_70_Diset_A%20Infraestrutura%20Sanit%c3%a1ria%20e%20Tecnol%c3%b3gica%20das%20Escolas.pdf Acesso em: 09 de Agosto de 2020.

LIVARI, Netta; SHARMA, Sumita; VENTÄ-OLKKONEN, Leena. Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. **International Journal of Information Management**. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342497379_Digital_transformation_of_everyday_life_-_How_COVID-19_pandemic_transformed_the_basic_education_of_the_young_generation_and_why_inform

[ation management research should care/citation/download](#) Acesso em: 06 de Agosto de 2020.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EaD: **A educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

OLIVEIRA, Sandro Schreiber de; POSTAL, Eduardo Arquimino; AFONSO, Denise Herdy. As Escolas Médicas e os desafios da formação médica diante da epidemia brasileira da COVID-19: das (in) certezas acadêmicas ao compromisso social. **APS EM REVISTA**, v. 2, n. 1, p. 56-60. abr. 2020. Disponível em: <https://apsemrevista.org/aps/article/view/69> Acesso em: 05/Ago/2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, v.28, n.108, p. 555-578. 2020.

PIAUI. (2019) *Currículo do Piauí: um Marco para a educação do nosso estado* disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/Curr%C3%ADculo%20do%20Piau%C3%AD/7/> Acesso em 08/ago/2020.

SILVA, Antonio Carlos de Jesus. Educação Especial - O uso das tecnologias assistivas para desenvolvimento da aprendizagem de crianças com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). **Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 10, Vol. 08, pp. 91-103. Outubro de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-de-criancas> Acesso em 06/Ago/2020.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distancias em ensino e aprendizagem**. 2 ed. Edição do Kindle. Artesanato Educacional. São Paulo, 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura. A pandemia de Covid-19 tem lembrado o mundo sobre a importância da Internet como uma janela para a educação, o acesso à informação, saúde, cultura e a inúmeros outros aspectos da vida diária. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reafirma-necessidade-da-universalidade-da-internet-em-meio-crescentes-ameacas>. Acesso em 29/jul/2020.

WANG, Cuiyan *et al.* Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. **Int J Environ Res Public Health**. v. 14, n. 5, 1759, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32155789/> Acesso em: 09/08/2020.

VASCONCELOS, Cristina Silvana da Silva. O NOVO CORONAVÍRUS E OS IMPACTOS PSICOLÓGICOS DA QUARENTENA. **Revista Desafios**, v. 7, n. Supl. COVID-12. 2020.

World Health Organization (2020). **Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports**. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em 4/jul/2020.

CAPÍTULO 16

A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O MODELO DE GESTÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

Prociana Ferreira da Silva

ArlaneMarkely dos Santos Freire

Daiana Araújo de Oliveira

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar o modelo de gestão escolar implantado pelo governo do Estado de Pernambuco - Brasil, no ano de 2007, em sua rede de ensino, observando sua relação com as proposições da chamada Nova Gestão Pública (NGP). A NGP, tem marcado o campo educacional através da regulação estatal e constituição de um mercado educativo. Para compor o fazer investigativo utilizou-se da pesquisa documental que se constituiu da análise do documento intitulado como Termo de Compromisso e Responsabilidade, assinado pelos diretores escolares e firmado com a Secretaria de Educação Estadual. Os resultados apontam que a NGP, tem marcado as políticas educacionais de Pernambuco através da regulação estatal e da constituição de um mercado educativo.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Nova Gestão Pública. Estado de Pernambuco. Mercado Educativo.

INTRODUÇÃO

A globalização, como fenômeno multidimensional, obedece a condições econômicas e políticas, através das quais influenciam direta ou indiretamente diversas nações. As forças políticas estruturam em âmbito internacional a economia e determinam os modelos de sociedade em escala global através da institucionalização de padrões e valores socioculturais característicos da ocidentalidade, principalmente a forma europeia e a norte-americana (SILVA; BRENNAND, 2018).

Por volta da década de 1970, foi colocada em pauta, em diversos países, a reforma do Estado, a fim de atender aos interesses exigidos pelo processo de globalização. A exemplo disso foi Grã-Bretanha, em 1979, no governo de Thatcher e nos EUA, e em 1980, no governo de Reagan, que uma série de programas reformistas é implantado. Essas reformas “visavam substituir o modelo burocrático de administração pelo modelo gerencial, afim de responder à crise do Estado e como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos serviços que cabiam ao Estado” (SILVA, 2016, p. 39).

O modelo gerencial passa ser considerado como um novo paradigma mundial surgido num contexto de crise fiscal recaído sobre o Estado menos recursos e poder. Sobre isso, Abrucio (1997) afirma que foi neste contexto de escassez de recursos públicos, enfraquecimento do poder estatal e de avanço de uma política privatizante que o modelo gerencial foi implantado no setor público. O Brasil, por volta da década de 1990, vivenciou a reforma de seu serviço público visando transformar a administração burocrática em gerencial. Segundo Bresser Pereira (2006) essa reforma teria o objetivo de possibilitar uma administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo competitivo.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, foi publicado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Trata-se de um documento sancionado pelo então presidente, que logo em sua introdução deixa expresso que são inadiáveis as reformas econômicas orientadas para o mercado e o ajustamento fiscal duradouro como medidas voltadas para mudanças das políticas públicas. A reforma do Estado propõe que o mesmo passe a manter o papel de regulador, subsidiando os serviços sociais e buscando o controle de suas ações através do desenvolvimento do papel de seus servidores. Esse controle dar-se-á pelo estabelecimento de indicadores de desempenhos claros para os seus servidores e o estabelecimento da promoção por mérito em carreiras (ABRUCIO, 1997).

É nesse contexto que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que estão a alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar com uso intensivo de recurso e dispositivos de mercado. As medidas implantadas obedecem a critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado. Desse modo, a “new public management” (Nova Gestão Pública – NGP), é justificada por imperativos de natureza política, e segue projetos neoliberais e neoconservadores.

É a partir dessas circunstâncias que o presente estudo¹¹ busca analisar o modelo de gestão escolar implantado pelo governo do Estado de Pernambuco, no ano de 2007, em sua rede de ensino, observando sua finalidade e implicações para o cotidiano escolar, bem como, sua relação com as proposições da chamada Nova Gestão Pública (NGP¹²). Fundamentada em conceitos gerencialistas com foco na eficiência, controle e resultados quantificáveis, a NGP, tem marcado o campo educacional através da regulação estatal e de constituição de um mercado educativo.

Para compor o fazer investigativo, a revisão da literatura foi o primeiro passo da pesquisa, seguido da pesquisa documental que se constituiu da análise do documento intitulado como Termo de Compromisso, do qual é assinado pelos diretores escolares como compromisso firmado frente ao atingimento de metas preestabelecidas para cada escola. Esse compromisso é firmado anualmente, sem alterações em seu conteúdo, e disponibilizados às unidades escolares.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando outra técnica, seja desvelando aspectos relevantes de determinado tema ou problema. Assim, entendemos como documentos ou 'fontes' tudo o que é vestígio do passado (distante ou recente), tudo o que serve de testemunho (CELLARD, 2008, p. 297).

¹¹Parte desse trabalho foi publicado em 2018 nos anais do I Colóquio Nacional em Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social

¹²A Nova Gestão Pública (NGP) é uma corrente teórica que se consolidou nos países europeus ocidentais e nos Estados Unidos quando, na década de 90, esses países promoveram a reforma do serviço público e, depois, uma reforma gerencial no aparelho do Estado. Os defensores dessa vertente defendem uma democracia em que o controle político do serviço público é feito pelos partidos de oposição, pela mídia, por cidadãos-clientes e por Organizações não governamentais (ONGs) (BRESSER PEREIRA, 2002).

Regulação estatal na gestão da Educação Básica

Nas últimas décadas a problemática da reforma e reestruturação do Estado constituiu tema central do debate político, em diversos países. Isso deveu-se às medidas políticas que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. É o caso, por exemplo: da descentralização e autonomia das escolas; do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas; da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços; etc.

Essa condição de intervenção do Estado na condução de políticas públicas fez emergir o termo regulação do qual demanda novos significados no papel do Estado consagrado outro estatuto à intervenção estatal baseada na rígida avaliação da eficiência e eficácia dos resultados pré-estabelecidos. Desse modo, a modernização difundida no campo educacional é instituída a partir de uma racionalidade técnica oposta a racionalidade emancipatória, através do controle e mensuração de resultados de aprendizagem de estudantes.

De acordo com Afonso (2012, p. 188)

Os novos processos de regulação social são, de algum modo, causa e consequência das mudanças ocorridas nas últimas décadas, quer ao nível do Estado, quer ao nível mais global, com destaque para o papel crescente das organizações internacionais e supranacionais. É o caso, [...] certas políticas e programas concretos, [que] tem sido posto em prática no âmbito da União Européia e dos seus Estados-membros. Mas poderia também falar de uma regulação pelo conhecimento que, segundo autores como João Barroso e outros colegas de pesquisa, tem caracterizado importantes programas de avaliação comparada internacional, como é o caso do PISA da OCDE.

Assim, está em curso, na educação, o que Afonso (2001, p. 25) afirma ser “a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida, que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educativas”. É esse panorama que faz suscitar o Estado-Avaliador, que, por meio de avaliações sistemáticas, avalia o nível de aprendizagem dos estudantes e o nível de ensino dos professores. A presença do Estado-Avaliador expressa a promoção da competitividade que se torna explícito através das pressões exercidas sobre as escolas e seus profissionais com as avaliações externas “através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” (AFONSO, 2001, p. 26).

Essa prática tem suas origens em território norte-americano. Nos E.U.A realizam-se testes para recolher e publicar resultados em que o desempenho acadêmico dos estudantes é usado como critério para avaliar escolas e os próprios professores, incluindo sanções e/ou recompensas. Esses resultados são publicados de acordo com o *ranking* das escolas, que é exposto à opinião pública e dá margem a diversas opiniões e contrassensos. Em muitos casos, as escolas passam a considerar esses resultados como um diagnóstico para adotar medidas pedagógicas em defesa da melhoria do ensino, bem como, projetam, positivamente ou negativamente, a imagem da instituição de ensino e dos docentes que nela atuam (AFONSO, 2009).

No Brasil a regulação no campo educacional está relacionada a criação de políticas de avaliação externa que se efetivaram, inicialmente, através da criação do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990. Formado por um conjunto de avaliações em larga escala o Saeb foi desenvolvido visando criar mecanismos para formular, reformular e monitorar as políticas públicas, no sentido de contribuir para melhorar a qualidade do ensino brasileiro (BRASIL, 2018a).

Em 2007, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a compor o Saeb, com o objetivo de monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos em avaliações externas e das taxas de aprovação de cada escola. Funciona como um indicador nacional de monitoramento da qualidade da educação pela população. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Saeb, para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2018b).

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao publicar os primeiros resultados do Ideb apontou que o estado de Pernambuco se encontrava com o pior índice, nas 5ª e 8ª séries, em relação aos demais estados brasileiros. Além disso, apresentava um alto percentual de defasagem idade-série, elevados índices de evasão e de repetência e altas taxas de analfabetismo. Na tentativa de corrigir esses índices, em 2007, foi implantado um modelo de gestão de educação baseada em resultados e se desenvolvem diretrizes, estratégias e planos operativos nas áreas de Saúde, Segurança Pública e Educação (SILVA, 2016).

Na pasta da Educação, foi implantado o Programa de Modernização da Gestão: metas para a Educação - PMGE-ME, apoiado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Esse modelo de gestão tem como foco a política de responsabilização educacional, que estabelece responsabilidades no âmbito das escolas, das Gerências Regionais e da Secretaria de Educação. As estratégias de responsabilização se efetivam ao serem estabelecidas as metas anuais por escola, a partir do Índice de Desenvolvimento de Pernambuco (IDEPE¹³).

Para compor o Idepe e, obedecendo a padrões nacional, também foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) que tem como principais objetivos:

Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade; Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário; Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE (PERNAMBUCO, 2018d).

Nesta perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, a promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização. Silva (2016) afirma que Pernambuco, além de possuir sistema próprio de avaliação também há concessão de bônus para os profissionais que consideram o cumprimento de metas das escolas com base em resultados de avaliações externas.

Bonamino e Souza (2012), no Brasil ao analisarem o desenho das avaliações em curso no Brasil identificam três gerações, a primeira tem caráter diagnóstico, a segunda contempla a divulgação dos resultados e a terceira se referem as políticas de responsabilização das quais fazem uso de mecanismos de remuneração. Dentro deste contexto as autoras afirmam que a

¹³O IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) é um índice criado pela Secretaria de Educação do Estado, composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar, para avaliar o desempenho dos alunos da rede (PERNAMBUCO, 2018c).

avaliação de políticas e programas públicos ganham, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade.

Em muitos estados brasileiros, e especialmente, em Pernambuco, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes, somados com outros indicadores, podem gerar para os professores um bônus salarial¹⁴, o que contribui para que haja uma competição entre eles e as escolas. Além dessa consequência, o sistema de recompensa, seja simbólica ou real, provoca o que Afonso (2009) chamou de 'introdução de mecanismos de mercado' nas políticas educacionais. Segundo o autor, a ideologia de mercado é facilmente observada nas diferentes esferas da vida social, e isso se deve à implantação de governos que articulam as ideologias neoconservadoras e neoliberais. “Essa orientação tem sido voltada para privatizar alguns organismos do Estado e adotar modelos e instrumentos de gestão que valorizam o individualismo competitivo” (SILVA, 2016, p 79).

O Termo de Compromisso firmado entre diretores e a Secretaria de Educação de Pernambuco

Uma das medidas adotadas pelo Estado de Pernambuco, dentro da perspectiva gerencial na administração pública, é a adoção de mecanismos de responsabilização, entre eles o Termo de Compromisso e Responsabilidade celebrado entre a Secretária de Educação de Pernambuco e as Unidades Escolares representadas pelo seu diretor. Trata-se de um documento elaborado pelo próprio governo, do qual através da assinatura de um contrato entre o diretor escolar e a Secretaria de Educação do Estado, este assume o compromisso de garantir a elevação dos indicadores educacionais da escola, a partir de metas de desempenho de estudantes pré-estabelecidas¹⁵ a serem alcançadas no ano letivo.

Seguindo uma política internacional de avaliação, o estado de Pernambuco, aplica testes estandardizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática voltados para a primeira e a última série do ensino fundamental II (5º e 9º ano), seja na instância municipal

¹⁴O BDE (Bônus de Desempenho Educacional) é o incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. A unidade que alcançar 50% da meta, receberá a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta (PERNAMBUCO, 2018b).

¹⁵As metas são estabelecidas com base nos resultados dos estudantes na avaliação do Saepe e em relação ao Idepe alcançado no ano anterior (PERNAMBUCO, 2018d).

ou estadual, e na terceira série do ensino médio (3º ano). No entanto apenas os diretores das escolas estaduais assinam o termo de compromisso.

Ao verificarmos o Termo de Compromisso foi percebido que, em seu texto as metas pactuadas têm como escopo principal o discurso de melhoria da qualidade do ensino. O Termo estabelece a meta para cada escola tendo como base o Idepe do ano anterior mais o esforço de 0,2 de crescimento. A soma desses compõe a meta a ser atingida por cada escola (PERNAMBUCO, 2014; 2015; 2016; 2017;2018e).

Ao analisarmos as metas presentes no documento chamou-nos atenção a relação dessas com as responsabilidades atribuídas à direção da escola. Pois, compete a direção da Unidade Escolar buscar formas de garantir a participação de todos os estudantes nas provas do Saepe, acrescentando que a ausência de um número elevado de discentes acaba prejudicando os resultados da escola. Compreende-se assim, que as escolas devem responsabilizar-se pelos resultados que produzem e caberá a gestão junto aos professores buscarem formas de favorecer índices mais elevados.

Outras obrigações estão presentes no documento: mobilizar o corpo docente a inserir dados e informações no Sistema de informação de Pernambuco (SIEPE)¹⁶; implantar a matriz curricular e garantir o desenvolvimento integral do currículo de Pernambuco; garantir o cumprimento do calendário escolar com um mínimo de 800 horas anuais, distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; garantir acesso e permanência do aluno na escola e o apoio a todas as ações que visem ao sucesso escolar; garantir o preenchimento dos dados solicitados pelo Censo Escolar¹⁷ com informações fidedignas e de qualidade; desenvolver o Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano de Ações da Gestão Escolar (PERNAMBUCO, 2014; 2015; 2016; 2017; 2018e).

Dentro da lógica de quase mercado que vem sendo implantada nas políticas educacionais no Brasil, muitos estados e municípios, criaram propostas de avaliação e têm

¹⁶ O Sistema de Informação da Educação de Pernambuco - SIEPE é um portal em rede que oferece às escolas ou rede de escolas, um ambiente na web que contempla um sistema de gestão escolar integrado com um ambiente colaborativo. O sistema de gestão escolar possibilita visualização e análise de dados administrativos e acadêmicos de servidores e estudantes. O sistema conta com uma hierarquia de perfis e acessos diferenciados que são gerenciados pela equipe de administração do sistema (PERNAMBUCO, 2018a).

¹⁷ O Censo é o principal levantamento estatístico-educacional de âmbito nacional. Os dados, coletados de forma específica, incluem desde a infraestrutura das escolas, matrículas e funções docentes até o movimento e o rendimento escolares. As informações do Censo são usadas, ainda, para o cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), indicador de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2018c).

colocado o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala como expressão de qualidade. No entanto, Sousa (2014) revela que a noção da sistemática de avaliação, integra fluxos concomitantes e complementares de informação e decisão, que procura concretizar, mesmo que inequivocadamente, a noção de avaliação como um meio de contribuição ao propósito da qualidade da educacional.

Neste contexto, o Termo de Compromisso e Responsabilidade assinados por gestores de Pernambuco prevê para aqueles que alcançarem as metas estabelecidas Bônus de Desempenho Educacional (BDE), do qual é destinado a todos os funcionários da unidade escolar. Para tanto, é necessário o alcance do Idepe igual ou superior a 50% do esforço da escola. É ainda, previsto no documento que ocorra acompanhamento dos resultados das escolas por parte da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais da Secretaria de Educação, a fim de desenvolver ações necessárias para a efetivação da política de avaliação externa (SAEPE), de índices educacionais (IDEPE) e premiação (BDE).

Considerações Finais

Considerando os objetivos estabelecidos e as discussões levantadas neste trabalho, podemos afirmar que o modelo de gestão escolar implantado pelo governo do estado de Pernambuco em sua rede de ensino, no ano de 2007 e em curso até o ano de 2020, apresenta traços das proposições da NGP. Fundamentada em conceitos gerencialistas com foco na eficiência, controle e resultados quantificáveis. A NGP, tem marcado as políticas educacionais de Pernambuco através da regulação estatal e de constituição de um mercado educativo.

O Termo de Compromisso, do qual é assinado pelos diretores escolares se constitui como um dos instrumentos utilizados como formalização do compromisso firmado frente ao atingimento de metas preestabelecidas para cada escola e Secretária de Educação com implicações significativas para o cotidiano escolar.

As avaliações em larga escala, estão sendo utilizadas na gestão escolar em Pernambuco dentro da lógica de mercado. O Estado passou a incorporar essas avaliações através da importação de modelos de gestão privada para administração pública, o que acaba afetando de forma direta o trabalho desenvolvido pelos gestores escolares. Também fica explícito que as avaliações externas mantêm uma relação entre educação e qualidade da qual podemos questioná-la.

Contudo, é importante acrescentar que as iniciativas de responsabilização apresentam riscos para o currículo, tendo em vista que muitas escolas passam a priorizar o treino em vez da compreensão, interpretação e criticidade no ensino e aprendizagem. Isso pode gerar um novo tradicionalismo didático voltado para o treino e repetição.

Ainda é possível observar que a avaliação tem sido utilizada como um elemento de pressão sob diretores e, conseqüentemente professores. Assim, os novos exames passam a ser utilizados como um dispositivo de controle para promover pressões competitivas, tratando-se assim, de introduzir a lógica de mercado no próprio espaço público e afetando de forma direta o funcionamento da própria unidade escolar, da gestão, do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**. Brasília ENAP, n 10, 1997. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrucioCad%2010.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2020

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e emergencial da regulação supranacional. **Educ. Soc. Campinas**, v.22, n 25, p 15-22, ago.2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 01 de jul. de 2020

AFONSO. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica a accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf> Acesso em: 17 de ago. de 2020

AFONSO. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.** Campinas. v. 33, n. 119, p 471-484, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302012000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 31 de jul. de 2020

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.** [online], vol.38, n.2, pp.373-388, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517_97022012005000006>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Saeb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 05 jun.2018a.

BRASIL. **Ideb**. Apresentação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb> Acesso em: 05 jun. 2018b.

BRASIL. **Censo**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32124>>. Acesso em: 07 jul. 2018c.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto... **Revista do Serviço Público**. Ano 53.n 1. Jan-mar 2002. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/278>. Acesso em: 17 de ago. de 2020.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.- P.; GROULX, L.- H; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERNAMBUCO. **Educação em Rede**. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5920>>. Acesso em: 03 jun. 2018a.

PERNAMBUCO. **Bônus de Desempenho Educacional – BDE**. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5913>>. Acesso em: 03 jun. 2018b.

PERNAMBUCO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE**. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5911>>. Acesso em: 03 jun. 2018c.

PERNAMBUCO. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE**. Disponível em: <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>>. Acesso em: 03 jun. 2018d.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade da Escola**. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Recife, 2014.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade da Escola**. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Recife, 2015.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade da Escola**. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Recife, 2016.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade da Escola**. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Recife, 2017.

PERNAMBUCO. **Termo de Compromisso e Responsabilidade da Escola**. Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco. Recife, 2018e.

SILVA, P. F.da. **Mecanismos de accountability no cenário competitivo de sistemas escolares**. 2016. 252f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8766?mode=full>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SILVA, P.F. da; BRENNAND, E. G.de G. Políticas de Accountability na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE, Goiânia, GO, v. 34, n. 1, p. 233 - 251, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3480>. Acesso em: 30 jul. de 2020.

SOUSA. S. Z. de. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. Campinas - Sorocaba- SP. v 19, n 2, p. 407-420. Jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200008. Acesso em: 05 ago. de 2020.

CAPÍTULO 17

UM OLHAR SOBRE O CÁRCERE: APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE PRISIONAL

Luana Soares Pereira

Marilde Chaves dos Santos

Resumo

O presente trabalho versa sobre a educação em estabelecimentos penais. O texto é parte de uma pesquisa maior, que caracterizou-se por ser de abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica, e de campo. O recorte em tela objetiva apresentar um levantamento bibliográfico sobre a educação prisional e que compôs o corpus teórico da pesquisa. Como resultados, constatou-se que ao longo dos anos a temática de educação nas prisões tem ganhado visibilidade, apresentando crescimento no número de pesquisas. Quanto aos aspectos legais observou-se que durante muitos anos as pessoas privadas de liberdade foram “esquecidas” no que respeita à educação, visto que a educação nos estabelecimentos penais pode ser considerado um “assunto recente” no cenário legal. No geral, pode-se dizer que o tema da educação prisional é pouco discutido do curso de Pedagogia e que por isso merece ser aprofundado.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Prisões.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte dos resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso que versa sobre a temática de educação nas prisões. A temática aqui abordada é tida como relevante pelo fato de verificar-se Brasil uma crescente onda de violência, que ao longo dos anos tem se tornado mais evidente, o que provoca argumentações difundidas por meio de diferentes instrumentos de veiculação de informação, de que o país vivencia uma crise de segurança pública. Tal crise pode ser traduzida pelo aumento exorbitante do número de casos de violência de diferentes formas e níveis (homicídios, estupros, roubos, furtos dentre outros delitos), poucos investimentos em segurança pública, maior incidência do uso de drogas (o que fomenta a prática de crimes), além das precárias condições de trabalho de policiais que se observa em diversos estados do país.

Consequentemente, essa crise reflete os seus efeitos sobre o sistema penitenciário brasileiro. A alta incidência de crimes acarreta na superlotação das instituições prisionais, sendo cada vez maior o número de pessoas privadas de liberdade, em consequência da prática de crimes e delitos. Dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), emitidos no ano de 2017 pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, mostram que a população carcerária brasileira, no período de 1990 a 2016, apresenta um crescimento de 707%, totalizando no ano de 2016 um número de 726.712 mil pessoas privadas de liberdade, distribuídas em 1.422 unidades prisionais que participaram do levantamento. Esse número inclui pessoas custodiadas no Sistema Penitenciário Federal, Sistema Prisional Estadual, bem como carceragens de delegacias distribuídas em 1.422 unidades prisionais que participam do levantamento.(BRASIL, 2017).

Em contrapartida, as unidades prisionais apresentam um grande déficit no número de vagas, que atinge um total de 358.663 mil em todos o país, configurando a superlotação das instituições carcerárias. Neste cenário deve-se considerar ainda que grande parte dos egressos do sistema prisional reincidem ao crime. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) a taxa de reincidência ao crime dos outrora reclusos no país chegava a 70% (setenta por cento) à 80% (oitenta por cento), até o ano de 2016.

Considerando o quadro acima apresentado, Julião (2007) afirma que

O simples encarceramento tem mostrado ser insuficiente, sem um adequado programa socioeducativo, para recuperar efetivamente um número significativo de apenados, acarretando, com isso, um progressivo aumento

de ônus para a sociedade, além de vir degradando a níveis extremamente dolorosos a condição humana desses sujeitos. (JULIÃO, 2007, p.25)

O autor afirma que o ambiente prisional acarreta a degradação da condição humana dos sujeitos privados de liberdade. Essa realidade distancia as instituições penitenciárias do ideal de reinserção social dos indivíduos, e aproxima-se da perpetuação da condição de criminoso destes, maximizando as chances de reincidência. Numa perspectiva de enfrentamento dessa realidade, diversos autores defendem a educação nos espaços prisionais, como meio de contribuir para a reversão desta realidade, proporcionando uma espécie de ressignificação de vida dos apenados e minimizando o efeito das mazelas a que os encarcerados se deparam. Dessa forma, é atribuído à educação nos espaços de reclusão o poder de proporcionar mudanças significativas no sentido de orientar o retorno dos apenados à sociedade, de forma a não reincidir ao crime.

É reconhecendo a relevância social que a discussão dessa problemática apresenta que o presente trabalho se constitui. O recorte aqui apresentado visa especificamente apresentar um levantamento bibliográfico sobre a educação prisional. Neste texto, problematiza-se a temática e sua relevância social. Situa-se também a educação nas prisões enquanto campo de pesquisa, apresentando-se um levantamento de trabalhos científicos na área. disserta-se acerca da Pedagogia e o universo das práticas educativas. trata-se ainda sobre os marcos legais da educação nos estabelecimentos prisionais e por fim apresentam-se considerações acerca deste recorte.

METODOLOGIA

O recorte apresentado no presente trabalho compreende parte da pesquisa bibliográfica de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que versa sobre a temática, o qual apresenta levantamento de pesquisas sobre a educação prisional, disserta acerca da Pedagogia e o universo das práticas educativas, situando as prisões nesse contexto, assim como apresenta breve resgate histórico da penologia mundial e aspectos legais da educação, dados acerca da educação nos estabelecimentos penais do Piauí, bem como os resultados da pesquisa de campo realizada na Penitenciária Gonçalo de Castro Lima, em Floriano-PI. Optamos por utilizar neste texto o levantamento de pesquisas sobre a educação prisional, a discussão acerca da Pedagogia e o universo das práticas educativas, e aspectos legais da educação nos estabelecimentos penais.

A pesquisa realizada caracterizou-se por ser de abordagem qualitativa, aquela que fornece informações mais detalhadas sobre investigações, hábitos, atitudes humanas e etc. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 259).

De acordo com os objetivos estabelecidos, a pesquisa classifica-se como descritiva, que para Gil (2010) tem por finalidade a descrição das características de uma população. Considerando os procedimentos técnicos utilizados, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, por melhor se adequar às circunstâncias em que se desenvolve e desse modo atender aos anseios da pesquisa. Para Lakatos e Marconni (2003, p. 183) a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.

EDUCAÇÃO EM PRISÕES: CAMPO DE PESQUISA

Para a escrita deste texto, utilizou-se como fonte a revista eletrônica Scielo (Scientific Electronic Library Online) e banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da Plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por constituírem fontes digitais de publicações científicas amplamente acessadas no meio acadêmico. As palavras-chave da pesquisa foram *educação prisional*, por serem os termos mais usuais nas pesquisas.

A consulta a essas fontes revelou dados importantes acerca do trabalho de pesquisa na área. Em consulta a revista eletrônica Scielo foi obtido o número de 20 (vinte) trabalhos. No entanto, após conferir os trabalhos, constatou-se que apenas 16 (dezesesseis) destes tratavam acerca da educação no ambiente prisional, embora as palavras-chave usadas tenham sido bem específicas.

A tabela a seguir apresenta os dados encontrados no banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior):

Tabela 1- Trabalhos no campo da Educação Prisional- Plataforma CAPES (2014-2018)

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO		
ANO	QUANTIDADE	Crescimento em relação ao ano anterior ¹⁸
2018	8906	18
2017	8888	404
2016	8484	588
2015	7896	465
2014	7431	-
TESES DE DOUTORADO		
ANO	QUANTIDADE	Crescimento em relação ao ano anterior
2018	3293	55
2017	3238	304
2016	2934	417
2015	2517	117
2014	2340	-

Fonte: bancodeteses.capes.gov.br (2019)

Considerando os dados acima apresentados revelam um crescimento no número de pesquisas acerca da temática. Com isso, podem surgir alguns questionamentos, como: quais fatores têm impulsionado a realização de pesquisas nesse campo? Quais as contribuições desses trabalhos para a sociedade? De acordo com Julião (2007, p. 6) o “tema Educação para Jovens e adultos privados de liberdade, nos últimos anos, vem alcançando internacionalmente um inacreditável destaque”. Contudo, aqui no Brasil pode-se notar um crescimento ainda tímido e oscilante, mas de importância considerável.

Desse modo, pode-se conjecturar que as razões desse crescimento podem estar relacionadas ao aumento dos índices de violência no país, aliados aos elevados níveis de reincidência ao crime por parte de egressos do sistema prisional. Esse quadro suscita

¹⁸ Em número de trabalhos encontrados

discussões acerca de medidas e estratégias para a redução da violência e criminalidade, o que consequentemente ressoa no que se refere ao mecanismo de punição vigente e reinserção dos reclusos na sociedade, visto que a grande maioria destes reincidem ao crime, de acordo com dados oficiais.

A PEDAGOGIA E O UNIVERSO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: AS PRISÕES CABEM AQUI?

A educação pode ser compreendida como o “conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes” (LIBÂNEO, 2008, p. 30). Nesse sentido, a educação apresenta-se como uma preocupação e exigência das mais diversas sociedades, indistintamente.

Desse modo, a educação constitui-se como atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, ocorrendo nos mais diversos lugares, sendo institucionalizados ou não, sob várias modalidades, constituindo-se como um fenômeno plurifacetado. De acordo com Brandão (2007, p.9) “não há uma forma única nem um modelo único de educação: a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.”

A atividade educativa aqui pode ser entendida como prática social enraizada no contexto geral da sociedade, que inclui como agentes educativos múltiplas instituições e práticas. Em sentido amplo, a prática educativa pode ser vista em instituições diversas provenientes de organizações econômicas, políticas, e legais de uma sociedade, bem como pode delinear-se na religião, nos costumes de um povo ou das mais diversas formas de convivência humana. Ou seja, trata-se da educação que acontece em casa, nas ruas, na igreja, e outros ambientes. Já em sentido estrito, a prática educativa “ocorre em instituições específicas, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Podemos classificar a atividade educativa intencional em: *educação não-formal*, que ocorre por meio de movimentos sociais organizados, educação familiar, meios de comunicação, etc., e *educação formal*, caracterizada por apresentar sistematização, objetivos

pedagógicos e procedimentos didáticos (se dá em escolas e outras instituições educativas como igrejas, sindicatos, etc. (LIBÂNEO, 1994, p.18).

Para elucidar esses conceitos Gohn (2010, p. 20) escreve:

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado. Requer normatização das formas de organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos, e leis, órgãos superiores etc. (...) *A educação informal* não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação não formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política.

A autora menciona ainda a *educação informal*, sendo aquela que não está condicionada a nenhuma forma de organização, não sendo dotada de intencionalidade. Trata-se da educação que ocorre ao longo da vida.

É considerando essa gama de práticas que a Pedagogia se constitui como campo do conhecimento, ocupando-se do estudo sistemático das mais diversas modalidades de práticas educativas, mencionadas anteriormente. São os mais diversos processos formativos que constituem o objeto de estudo da Pedagogia, investigando a realidade educacional, por meio de conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais (LIBÂNEO, 2008). Nesse contexto, se insere a figura do *pedagogo* como

O profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2008, p. 33)

Com base no exposto, entendendo a educação como fenômeno multifacetado, que compreende diversas formas e cenários distintos de apresentação, indagamos: as prisões cabem nesse universo de práticas? Qual o sentido atribuído à educação em um ambiente de enclausuramento? A resposta é sim. Sim, as prisões abrigam homens e mulheres que não gozam do direito de ir e vir como as outras pessoas, no entanto, são sujeitos de direitos assim como os demais, portanto, tem direito à educação. É aqui que reside o sentido do educar no cárcere, a educação é um direito comum a todos, indistintamente, como será discutido logo adiante.

A partir disso, pode-se conceber as prisões como um cenário educativo, compreendendo diversas práticas educativas empregadas no sentido de educar ou “reeducar”

os indivíduos em situação de reclusão. Portanto, essas práticas constituem-se como objeto de estudo da Pedagogia, sendo cada vez mais necessários os estudos sobre a educação que se desenvolve nos espaços de reclusão, dada a sua extrema relevância para a sociedade.

EDUCAÇÃO PRISIONAL: ASPECTOS LEGAIS

O direito à educação é assegurado para todos, partindo do pressuposto de que a educação é um direito público subjetivo. Ou seja, a educação é um direito inerente ao indivíduo e inalienável, sendo responsabilidade do Estado garantir aos sujeitos a efetivação deste direito, podendo tal indivíduo reivindicar a garantia do seu direito, caso seja lesado.

Assim sendo, as pessoas privadas de liberdade devem ter esse direito assegurado assim como qualquer outra pessoa, o que desmitifica a ideia de que a educação ofertada a esse público é um privilégio ou mesmo um prêmio de consolação. Acerca disso, Teixeira (2007, p.15) explicita que “o princípio fundamental que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento.”

Nesse sentido, vários documentos legais asseguram o direito das pessoas em situação de privação de liberdade à educação. No âmbito internacional se destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. De acordo com o documento “*todo homem tem direito à educação*”, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. O texto do artigo 26 do documento ainda apresenta outras orientações

Todo homem tem direito a educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. (...) (ONU, 1948)

Ainda se destacam no plano internacional a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Convenção contra a Discriminação no Ensino, Declaração e Plano de Ação de Viena, Agenda 21, Declaração de Copenhague, Plataforma de ação de Beijin, Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos. (OLIVEIRA, 2013)

Pode-se mencionar ainda neste âmbito as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, documento elaborado pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes e aprovado pelo Conselho Econômico e Social da ONU (Organização das Nações Unidas) no ano de 1955, em Genebra. (OLIVEIRA, 2013 e GRACIANO, 2010). O documento trata de maneira específica acerca da educação em espaços de reclusão, constante na Regra 104, segue o texto:

Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. Tanto quanto possível, a educação dos presos será integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar a sua educação sem problemas. (ONU, 1955)

O documento inclui a instrução religiosa no rol das medidas educativas a serem desenvolvidas no ambiente prisional, indicando também a obrigatoriedade da educação de jovens reclusos, bem como de analfabetos. Além disso, de acordo com o documento, deve ser conferida “atenção especial” a educação nos espaços de reclusão, devendo integrar o sistema educacional do país.

Em nível nacional, a Constituição Federal (1988) assegura a todas as pessoas, indistintamente, o direito à educação, como aponta o artigo 205

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Seguindo este mesmo princípio a CF no art. 208, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996) no art. 37, assegura o acesso obrigatório e gratuito à educação básica, incluindo àqueles que não tiveram acesso na idade própria. No entanto, não há nenhuma orientação específica na LDB (Lei De Diretrizes e Base da Educação) que se refira à oferta da educação às pessoas reclusas. Sendo assim, subentende-se que a educação no ambiente prisional integra a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), não havendo orientações específicas sobre a educação nos estabelecimentos penais.

No que respeita, especificamente à educação em espaços de reclusão, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11/07/1984) é mais clara, quando em seus artigos 17 ao 21, prevê a assistência educacional a população carcerária, consistindo em instrução escolar e formação profissional dos reclusos, como se pode observar a seguir:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984)

Além da assistência educacional, a LEP (Lei de Execução Penal) em seu Artigo 10, assegura aos reclusos a assistência material, assistência à saúde, jurídica, social e religiosa. De acordo com o documento a “assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” (BRASIL, 1984).

Como visto anteriormente, a assistência educacional em espaço de reclusão nos artigos 17 ao 21 da LEP, é apresentada de forma mais expressiva. Contudo, ainda subsiste diversas lacunas quanto aos objetivos e organização da educação nesses espaços. Vê-se até aqui que a educação em espaços de privação de liberdade é amparada legalmente, no entanto, a educação nas prisões ainda prevalece como um tema obscuro, visto que os documentos supracitados não apresentam profundidade ao tratar sobre a educação no ambiente prisional.

Nesse cenário, objetivando orientar pedagogicamente a educação escolar ofertada nos estabelecimentos penais, se apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade¹⁹, aprovadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) do Ministério da Justiça do Brasil no ano de 2009, e ratificada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano seguinte.

Acerca das ações educativas em espaço de reclusão o referido documento em seu 2º artigo, expressa

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e

¹⁹Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010

são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, 2010)

Vê-se aqui As Diretrizes Nacionais para a Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade (2010) compreendem orientações mais claras e específicas quanto à educação a ser desenvolvida no ambiente prisional, especificando o público alvo e assegurando o atendimento educacional nos seus diferentes níveis e modalidades, como apresentado no trecho acima. Além disso, o documento trata acerca da organização, financiamento, formação dos profissionais de educação, planejamento das ações educativas, dentre outras questões relacionadas à assistência educacional nesses espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do levantamento das pesquisas realizadas sobre a temática de educação nas prisões pode-se perceber um crescimento no número de pesquisas, o que evidencia que ao longo dos anos a temática tem ganhado visibilidade, aliás, a pessoa reclusa tem sido “enxergada”. E sobretudo, nota-se uma preocupação com a reinserção dos apenados na sociedade, buscando reduzir os índices de reincidência ao crime, visto que os altos índices de reincidência ao crime implicam em amargas consequências para sociedade de maneira geral.

O estudo da legislação que trata especificamente da educação em espaços de reclusão, nos permitiu ampliar ainda mais a ótica a respeito da temática, e sobretudo, compreender a pessoa privada de liberdade como “um sujeito de direitos”. Nesta etapa, pudemos constatar que no Brasil a educação nos espaços de reclusão é um “assunto recente” no cenário legal. Vemos aqui que durante muitos anos as pessoas privadas de liberdade foram “esquecidas” no que respeita a educação, pois a assistência educacional nos espaços de reclusão ainda se constituía sob uma névoa de incertezas, visto que não se apresentavam orientações claras do ponto de vista legal a respeito dessa assistência.

Com base no exposto, reconhecemos a necessidade de fomento às discussões acerca da temática da educação nos espaços de privação de liberdade, dada sua relevância social. E ainda que se reivindique a execução de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento das atividades educacionais dentro dos espaços de reclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 30 de abril de 2018.

_____. Lei Federal nº 7.210, de 11 de Julho de 1984. **Lei de execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 30 de Abril de 2018.

_____. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. (INFOPEN) Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública-Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf Acesso em: 2 de Maio de 2018.

_____. **Relatório de Pesquisa: Reincidência Criminal** (IPEA) Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Disponível em: <http://cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/07/572bba385357003379ffeb4c9aa1f0d9.pdf> . Acesso em: 2 de Maio de 2018.

_____. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos**. Resolução nº 2 de 19/05/2010 / CNE - Conselho Nacional de Educação(D.O.U. 20/05/2010). Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/214297-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educacao-para-jovens-e-adultos-dispue-sobre-as-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educacao-para-jovens-e-adultos-em-situacao-de-privacao.html> Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010 (p. 9-33). Acesso em: 20 de abril de 2019.

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/pt-br.php> . Acesso em: 14 de Maio de 2018.

GRACIANO, Mariângela. SCHILLING, Flávia. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades**. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008. Disponível em: <http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Graciano-e-Schilling-2008.pdf> . Acesso em: 14 de setembro de 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade**. Revista Salto para o Futuro: EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf Acesso em: 11 de junho de 2018.

_____. **Educação profissional para jovens e adultos privados de liberdade.** Revista Salto para o Futuro: EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2018.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONNI, Marina Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**- 5 ed. -São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos **Didática**. -São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** -10 ed. -São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG).** São Paulo, 2013. Disponível em: Disponível em: www.scielo.br/pdf/aop894. Acesso em: 18 de Maio de 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

_____. **Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos.** Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes- UNODC/ONU, 1955. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 3 de abril de 2018.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. **O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços.** Revista Salto para o Futuro: EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ellery Henrique Barros da Silva

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão Educacional em Rede (UFPI), Educação Infantil (UESPI) e Tecnologias Educacionais (FIOCRUZ). Licenciado em Pedagogia (UFPI). Professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional, Queixa Escolar e Desenvolvimento Humano (PSIQUED) e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Pesquisador na área de Educação com ênfase na Formação de Professores, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Psicologia Educacional, História Oral, Queixas Escolares, Dificuldades de Aprendizagem e Violência Escolar: Bullying.

Glauce Barros Santos Sousa Araújo

Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari/RS; Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari/RS. Especialista em Teoria do Texto e Literatura de Língua Portuguesa; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Coordenação Pedagógica; Especialista em Psicopedagogia nos processos de ensino-aprendizagem; Licenciada em Letras/Português; Licenciada em Pedagogia; Escritora dos livros " Olhares ,Vozes e Poesias (2019);Coletânea Piauí em Letras 3 (2020),Sócia Benemérita da Academia de Letras e Belas Artes (Albeartes); Docente da Faculdade de Floriano-FAESF e Técnica Educacional da 10ª gerência regional de educação de Floriano-Piauí; membro da equipe multidisciplinar de enfrentamento às situações de Violência Escolar da 10ª gre.

Lista de autores

Águeda Karoline Cardoso Alves

Arquiteta e Urbanista, Graduação em Arquitetura e Urbanismo pelo Instituto de Ciências Políticas e Sociais Professor Camillo Filho – ICF. Pós-Graduada em Práticas Projetuais em Arquitetura e Engenharia – Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ana Cristina Alves Rodrigues

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas -UESPI, Mestranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente– UFPI. Faz parte do corpo docente em uma escola de educação básica em Floriano, Piauí.

ArlaneMarkely dos Santos Freire

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior e Educação Infantil e Fundamental. Professora da rede municipal de Crato-Ceará. Atuou entre 2016 e 2018 como presidente do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb de Crato, bem como em outras atividades de âmbito municipal. Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Carlene Carvalho Rezende

Graduada e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas- IFPI, Pós Graduada em Ciências Biológicas com conhecimento na Educação, Saúde e Ambiente – FIJ.

Cidiclei Alcione Biavatti

Mestre em Comunicação e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCOM) - Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Cleide Lúcia de Sousa Silva

Pedagoga (UFPI), Especialista em Gestão educacional (FAEME), Professora do ensino fundamental, instituição particular de ensino da cidade de Floriano.

Daiana Araújo de Oliveira

Professora da Rede de Ensino Municipal do Crato-Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Graduada em Pedagogia. Pesquisadora em Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Domingas Beatriz Alves Feitosa da Silva - Graduada em Ciências Biológicas (IFPI- Campus Floriano).

Heloanny Vilarinho Alencar

Psicóloga, Centro Universitário UniFacid | Wyden. Realiza pesquisas nas áreas de Desenvolvimento Humano, Envelhecimento, Meia Idade, Idosos, Avaliação Psicológica, Neurociências e Neuropsicologia.

Idemar Vizolli

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal do Paraná (UFPR).

José Edmilson Cunha da Silva

Mestre em Educação pela Florida Christian University (FCU).

José Milton de Carvalho Neto

Acadêmico do curso de psicologia do Centro Universitário UniFacid | Wyden.

Jerônimo Gregório da Silva Neto

Graduando em Nutrição pela Faculdade Estácio CEUT – Teresina. Integrante do Centro Acadêmico do curso de Nutrição com o cargo de 1º Diretor de culturas e eventos. Atua como voluntário em projetos sociais ligados à humanização hospitalar e ativismo alimentar. Atualmente pesquisa na seguinte temática: Terapia Nutricional Parenteral e Educação Alimentar e Nutricional (EAN)..

Leni Barbosa Feitosa

Doutoranda em Educação da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGEA) – Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Luanna de Carvalho Santos

Arquiteta e Urbanista, Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Pós-Graduada em Práticas Projetuais em Arquitetura e Engenharia – Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora na Faculdade de Ensino Superior de Floriano – FAESF.

Luana Soares Pereira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-PI/ Docente da rede privada de ensino.

Marilde Chaves dos Santos

Doutora em Educação pelo DINTER UFRJ/UFPI. Mestre em Educação pela UFPI. Possuo Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Psicologia Educacional e em Supervisão Escolar. Atualmente sou professora adjunta da Universidade Federal do Piauí, no Campus Amílcar Ferreira Sobral, no município de Floriano (PI). Sou membro da Equipe do Projeto no Projeto de Pesquisa ASSOCIATIVISMO DOCENTE, SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E PRODUÇÃO INTELECTUAL: as experiências brasileira e portuguesa da segunda metade do século XX que tem como Pesquisador Responsável XAVIER, LibaniaNacif.

Maria Francinete Damasceno

Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Técnico de Floriano - CTF/UFPI e Coordenadora do Polo Associado da UAB/UFPI de Floriano-PI. Bacharel em Computação (UFPI), Mestre em Educação (UFC), Doutora em Educação (UFRN).

Maria Valdicelsia Soares Leal - Pedagoga (IFPI- Campus Floriano), Mestra em Educação (UFPI), Especialista em Psicologia Clínica (FSA), Graduada em Pedagogia (UFPI) e Psicologia (FSA), Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE/Campus Floriano/IFPI), membro do Núcleo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI/UFPI) e do Grupo de pesquisa em Ciências da Educação: Abordagens, Metodologias Ativas e Aplicações da Universidade Estadual do Piauí.

Milene Martins

Psicóloga, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Mestre em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Assistente II do curso de Pedagogia (UFPI). Terapeuta de família e de casais.

Nize da Rocha Paraguassú Martins

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (2010). Docente do curso de Letras/Língua Portuguesa do Centro de Ciências, Humanas e Letras (Ffch) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Prociana Ferreira da Silva

Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Graduada em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Possui graduação em História pela URCA. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Atua como professora da rede de ensino do Estado de Pernambuco e em Cursos de Pós-Graduação na rede privada de ensino.

Seliomar de Sousa Oliveira Santos

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas – UESPI.

Suyane da Silva Florindo

Professora da rede municipal de Teresina-PI. Especialista em Linguística e Ensino (UESPI).

Ravena Feitosa Gonçalves

Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Piauí(IFPI). Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí(UESPI). Pós-graduada em Ecologia e Biodiversidade pela Universidade Cândido Mendes. Professora da Educação Básica Pesquisadora na área de Educação Ambiental e Ecologia.

Raylson Bezerra dos Santos - Graduando em Ciências Biológicas (IFPI- Campus Floriano).

Regina de Sousa Rocha Cruz - Técnica em Assuntos Educacionais (IFPI- Campus Floriano), Professora de Língua Portuguesa (SEDUC, PI), Graduada em Letras Português (UESPI), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FACINTER), Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação (UCAM), Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE/Campus Floriano/IFPI).

Valéria de Fátima Gomes

Bacharel em Serviço Social (UNESA); Pós-Graduação em Gestão de Políticas de Saúde Informadas por Evidências (IEP-SÍRIO LÍBANÊS); Especialista em Tecnologias Educacionais na Docência para o Ensino da Saúde na Escola (ENSP-FIOCRUZ); Especialista em Micropolítica e Processos de Trabalho no SUS,(UFF); Assistente Social de Crianças e Adolescentes em idade escolar (UMAAM,UMACS,UMASD-PC).

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Ellery Henrique Barros da Silva
Glauce Barros Santos Sousa Araújo
(Organizadores)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
EM
EDUCAÇÃO,
SAÚDE E DIREITOS HUMANOS



2020

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Ellery Henrique Barros da Silva
Glauce Barros Santos Sousa Araújo
(Organizadores)

**DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
EM
EDUCAÇÃO,
SAÚDE E DIREITOS HUMANOS**



2020