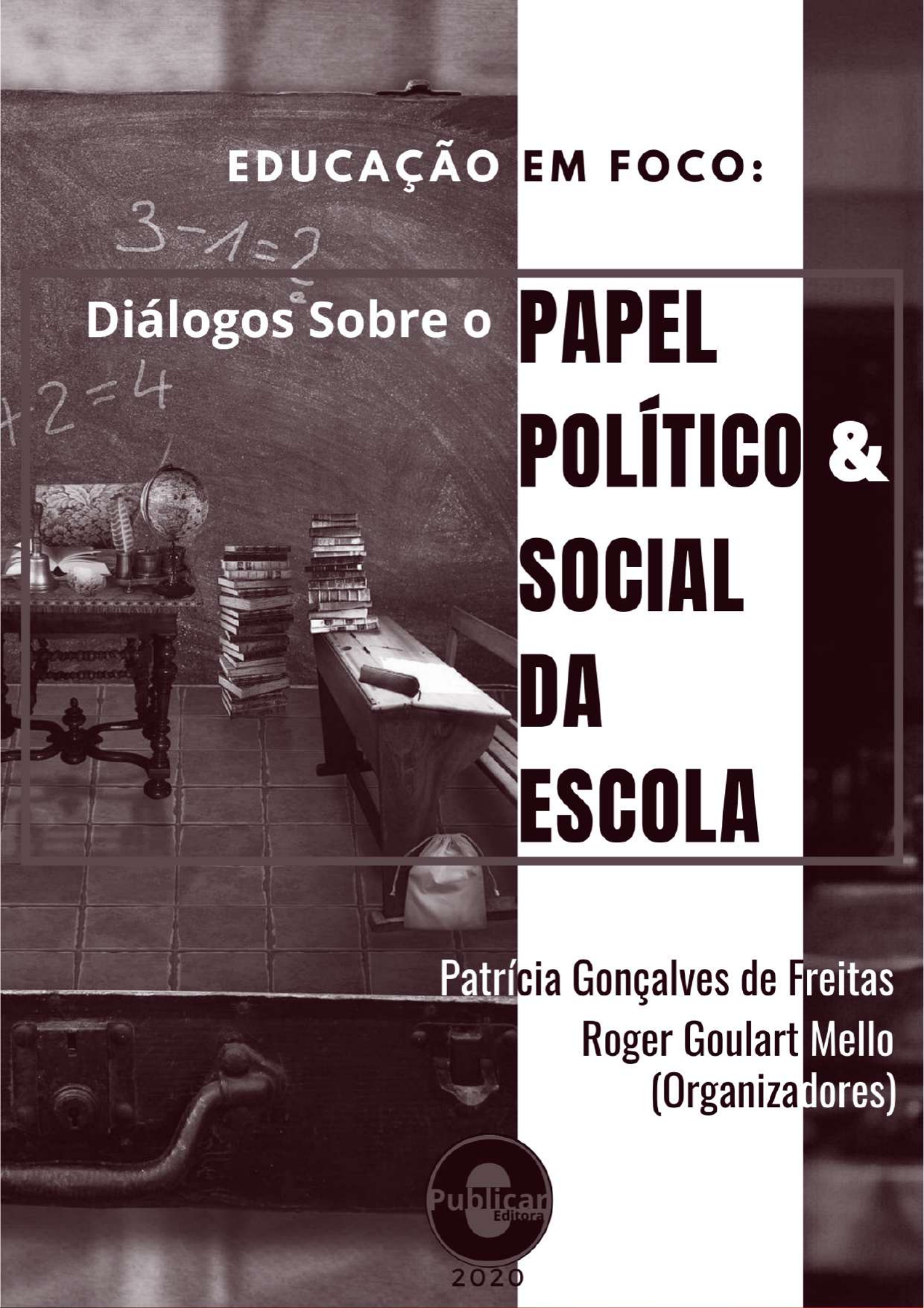
EDUCAÇÃO EM FOCO:

Diálogos Sobre o

PAPEL POLÍTICO & SOCIAL DA ESCOLA

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
(Organizadores)

Publicar Editora
2020



EDUCAÇÃO EM FOCO:

Diálogos Sobre o

PAPEL POLÍTICO & SOCIAL DA ESCOLA

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
(Organizadores)

Publicar Editora
2020

Editora Chefe
Patrícia Gonçalves de Freitas
Editor
Roger Goulart Mello
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.
Diagramação
Roger Goulart Melo
Projeto gráfico e Edição de Arte
Patrícia Gonçalves de Freitas
Revisão
Os Autores

EDUCAÇÃO EM FOCO: DIÁLOGOS SOBRE O PAPEL POLÍTICO E SOCIAL DA ESCOLA, Vol. 1

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
Drª Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Drª 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
Drª Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Drª Rita Rodrigues de Souza – Universidade Estadual Paulista
Dr. Helio Fernando Lôbo Nogueira da Gama – Universidade Estadual de Santa Cruz
Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins
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
Mª Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Mª Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Mª Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Mª Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Mª Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Mª 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
Mª Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Editora Chefe
Patrícia Gonçalves de Freitas
Editor
Roger Goulart Mello
Diagramação
Patrícia Gonçalves de Freitas
Projeto gráfico e Edição de Arte
Patrícia Gonçalves de Freitas
Revisão
Os Autores

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

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

E24 Educação em foco [recurso eletrônico] : Diálogos sobre o papel político e social da escola 1 / Organizadores Patrícia Gonçalves de Freitas, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-87207-30-8

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Escola – Aspectos políticos. 3. Escola – Aspectos sociais. I. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992-. II. Mello, Roger Goulart, 1992-.

CDD 370

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

APRESENTAÇÃO

A Educação é sem dúvida alguma uma das áreas de maior importância para a sociedade. A partir desta perspectiva, é com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada "Educação em foco: Diálogos sobre o papel político e social da escola, Volume 1". Neste livro, engajados pesquisadores da área de educação contribuíram com seus estudos e pesquisas.

O papel da escola sofreu profunda transformação no decorrer das últimas décadas, adaptando-se as diversificadas exigências da sociedade contemporânea. Considerando este contexto e com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação enquanto campo de pesquisa, a presente obra buscou trazer relevantes discussões acerca da função política e social da escola na sociedade, abrangendo suas perspectivas para inclusão social e formação de cidadãos conscientes, autônomos e críticos através de pesquisas e estudos de grande qualidade desenvolvidos pelos pesquisadores/autores dos diversos capítulos inclusos na obra.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
Equipe e-Publicar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A GEOPOLÍTICA: O CONHECIMENTO PARA COMPREENDER A QUESTÃO DO PODER DO DESENVOLVIMENTO, A SITUAÇÃO MUNDIAL E NACIONAL, OS SEUS CONFLITOS SOCIAIS EDUCACIONAIS E A MÁSCARA DE IGUALDADE, LIBERDADE EM UMA SOCIEDADE DENTRO DAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

.....**12**

Antônio Carlos Coqueiro Pereira

CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ALIENAÇÃO CULTURAL EM TEMPOS DA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, DEMOCRATICA E IGUALITÁRIA

.....**24**

Antônio Carlos Coqueiro Pereira

CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO LASTREADA NOS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM/2015

.....**37**

Juliana Dias Lima
Victor Romero de Lima

CAPÍTULO 4 - A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TEODÓSIO DE OLIVEIRA LEDO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – PB

.....**49**

Cleoneide Moura do Nascimento
Faruk Maracajá NapyCharara
Sônia Ronilda de Sales Dultra

CAPÍTULO 5 - POLÍTICA PÚBLICA VOLTADA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, UMA ANÁLISE DO PERCURSO

.....**61**

José Rogério da Silva

CAPÍTULO 6 - A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA OS ALUNOS DO 3º ANO B EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE QUEIMADAS-PB

.....76

Evandro dos Santos Mota
Évelyn dos Santos Barbosa
Rivanildo Barbosa Pereira
Jussara Natália Moreira Belens

CAPÍTULO 7 - ALGORÍTMICAS E ESCOLARIZAÇÕES DOS CORPOS: O CULTO A IDENTIDADE E SUA PROFANAÇÃO

.....84

Alexandre Luiz Polizel
Moises Alves de Oliveira

CAPÍTULO 8 - APOIO AO DISCENTE: INDICADOR ANALÍTICO PARA AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NAS PRÁTICAS DO SERVIÇO SOCIAL DO IFAM/CMC

.....93

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira
Daniel Nascimento-e-Silva

CAPÍTULO 9 - AS DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM) E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA

.....103

Marcos César Alves da Mota
Tales Augusto de Oliveira
Carla Montefusco

CAPÍTULO 10 - ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA AGENDA PÚBLICA: GARANTIA DE DIREITO EM APRENDER, EXPRESSAR E EXERCITAR POTENCIALIDADES

.....116

Silvano Pereira Novaes

CAPÍTULO 11 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROMOÇÃO DE SAÚDE: SOBRE A ATUAÇÃO DE LICENCIANDOS NO COMBATE À DENGUE

.....128

Gabriela Rampazzo Galoni
Matheus Reiter Voigt
Leona Carolina da Silva Marques

CAPÍTULO 12 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DE PROFESSORESDO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA – MA
.....**139**
Luciana Sirqueira Viana
Rosalina da Silva Nascimento
Darlene Natália dos Reis Domingues
Bruna Cruz Magalhães
Charlyan de Sousa Lima

CAPÍTULO 13 - EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: COMPREENSÕES TEÓRICAS
.....**152**
Tayronne de Almeida Rodrigues
João Leandro Neto
Ademar Maia Filho
Francisco Mário de Sousa Silva

CAPÍTULO 14 - ESTRUTURA FÍSICA, SOCIAL E CULTURAL DE ESCOLA NO SÉCULO XXI
.....**161**
Júlia Raquel Muniz Percilio

CAPÍTULO 15 – LEIS AFIRMATIVAS: LEI 10639/03, UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA
.....**170**
Rhaldney Soares Marreiro
Lucas Luãn Correia Pinto
Rúben Oséias Freire Cavalcanti
Yasmim Raquel Matias Ferreira Gomes

CAPÍTULO 16 - O ADVENTO NEOLIBERAL NO CONTEXTO DAS CRISES CÍCLICAS DO CAPITALISMO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
.....**178**
Marcelo Conceição da Rocha Campos
Nicole Grazielle da Silva Pojo

CAPÍTULO 17 - O ENSINO DE CIÊNCIAS CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?
.....**189**
Jardel Francisco Bonfim Chagas
Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros
Marcos Gean Martins

CAPÍTULO 18 - O ADVENTO NEOLIBERAL NO CONTEXTO DAS CRISES CÍCLICAS DO CAPITALISMO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
.....198
Janiara de Lima Medeiros

CAPÍTULO 19 - REFLETINDO SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: O ESTADO DA QUESTÃO
.....217
Francinalda Machado Stascxak
Juliana Silva Santana
Tereza Cristina Lima Barbosa

CAPÍTULO 20 - UM ESTUDO DE CASO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E GESTÃO ESCOLAR
.....230
Jackeline Barcelos Corrêa
Aline Peixoto Vilaça Dias
Cristiana Barcelos da Silva

CAPÍTULO 21 - VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O PAPEL DA ESCOLA: DO SILÊNCIO AO ENFRENTAMENTO
.....243
Rosângela Trabuco Malvestio Silva
Valeska Isabela de Azevedo Fronza

CAPÍTULO 1

A GEOPOLÍTICA: O CONHECIMENTO PARA COMPREENDER A QUESTÃO DO PODER DO DESENVOLVIMENTO, A SITUAÇÃO MUNDIAL E NACIONAL, OS SEUS CONFLITOS SOCIAIS EDUCACIONAIS E A MÁSCARA DE IGUALDADE, LIBERDADE EM UMA SOCIEDADE DENTRO DAS PRÁTICAS METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Antônio Carlos Coqueiro Pereira, Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais, Instituto de Educación Superior Grado e PostgradoKyre´ySãso – I.E.S.K.S. – Asunción – Paraguay

RESUMO

Este artigo tem como objetivo de entender como a Geopolítica e as práticas metodológicas e didáticas no processo ensino-aprendizagem na escola interfere no cotidiano do indivíduo dentro de uma sociedade que pode ser urbana, rural, continental e mundial dentro do desenvolvimento e a capacidade da sustentação do poder de quem promove a política pública para o bem comum e que não é como diz as Leis que configura nos anais que regem um país. Abrange de forma em que vai do âmbito militar, poder econômico, social, cultural, regional geográfico e educacional. Tem como intuito de pesquisa bibliográfica qualitativa e quantitativa, o alvo de interesse de conhecimento para alunos de ensino fundamental, médio, graduação em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, pós-graduação e quem ter o interesse de conhecer o que é a Geopolítica e as suas práticas metodológicas didáticas. Por ser um Artigo que está em andamento e sendo escrito para leitores e estudantes, pode esperar um resultado satisfatório quanto a curiosidade do leitor buscar em outros Artigos ou outras fontes do que está sendo tratado o referido objeto de estudo. Também retrata as formas metodológicas e didáticas que são empregadas dentro das unidades de ensino para a escola ser na verdade igualitária, libertadora e transformadora dentro da conjuntura social do aluno. Como importância para o crescimento do que aprender, como aprender, para que aprender e o seu uso dentro do habitat onde estão inseridos a escola, a comunidade os educandos e para sustentação da sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento, Didática, Geopolítica, Metodologia, Práticas.

INTRODUÇÃO

A GEOPÓLÍTICA NO CENÁRIO DO DESENVOLVIMENTO NACIONAL

No Brasil a Geopolítica se dá historicamente desde quando foi descoberta até nos dias atuais. A História, a Geografia e a política do poder vêm mostrando isso na desigualdade econômica, social e cultural. Como pode perceber isso? __ vivencia-se atualmente no Brasil uma crise econômica, social e política desde quando foi descoberto, quando passou a ser colônia e até a contemporaneidade. Observa-se vários países dentro de um só, ver-se

diferenças ideológicas, as vezes até com um sentimento de revolta, pelo desiquilíbrio geográfico que está mostrando dentro da nossa realidade dos acontecimentos no país. Um dos pontos marcantes foi a real divisão em que os eleitores do Sul e Sudeste votou em uma direita radical e enquanto o nordeste votou em uma esquerda populista e que tentou ao longo do seu governo reparar a questão do poder geopolítico que sobressai ao longo da história brasileira com a eleição de um presidente de esquerda e que ficou no mandato por doze anos.

Pode ver isso claramente, no começo do ciclo da cana-de-açúcar, onde a maior riqueza da época era o Nordeste e que tinha como centro de comercialização, de movimento social e militar a cidade de Salvador que predominava sendo a Primeira Capital do País. Sendo esse feito, o povoamento de primeiros escravos, de primeiros fortes e porto da marinha real de Portugal a capital da Bahia. Com a queda e declínio do período da cana-de-açúcar e o surgimento ou descobertas de ouro, diamantes e outras pedras preciosas, o poder político tirou a descentralização do poder comercial e econômico, social e cultural para as terras em que produzissem a riqueza que cobiçava os olhos da família real portuguesa, mesmo um lugar onde não teria acesso ao mar, mesmo que ia demorar para construir povoados, vilas e cidades, passaram a ter um deslumbramento maior, transferindo a maior concentração de habitantes do nordeste e com o deslocamento das famílias tradicionais para a região aurífera, o poder político e econômico com a força militar. O passo a seguir diante do poder da riqueza do período do ouro foi a transferência da Capital do Brasil, Salvador para o Sudeste na Cidade do São Sebastião do Rio de Janeiro, onde posteriormente veio abrigar a Familiar Real que estavam fugindo do Imperador Francês Napoleão Bonaparte. Nesse período pode observar que a maior concentração de desenvolvimento chegou ao Sudeste e Sul, devido a preocupação de atender a necessidade da realeza e os que seguiam.

Depois de tudo isso, veio à época do Brasil República, onde concentravam o poder econômico no Sudeste, no Sul e as demais regiões e estados do país viviam da sobra dessas regiões com os benefícios das políticas federais. Foi assim na questão da indústria, na questão social, na questão cultural e que até hoje sentimos na pele, na questão educacional e por tudo na questão militar, pois com maior acesso de contingentes e armamento tirou o poder do primeiro presidente civil e popular que foi João Goulart. Pode compreender-se o que o autor do texto “Geopolítica Brasileira: o desenvolvimento histórico-cultural de uma atividade política” fala na citação abaixo.

> "A segunda é que a geopolítica nacional é industrializante. A saber, nos primeiros anos da década do século XX, seus estudiosos acreditavam que o Brasil tinha de se industrializar nos níveis mais adiantados, como na indústria pesada e de bens de capital. O país deveria ter condições de fabricar aço e de dominar seus recursos naturais para fins produtivos. Poderíamos dizer que os estudiosos de geopolítica brasileira procuravam uma economia de progresso, de desenvolvimento, mesmo que esse conceito seja tão fluido para ser atribuído a teóricos, estudiosos e políticos da Primeira República (1889-1930)". (HAGE, 2015, p. 116).

Na citação acima, o autor comprova a realidade da geopolítica brasileira dentro da história que foi de desigualdade e submissão do que vinha de governo para as demais regiões do Brasil. Outro fato que pode ser questionado é a questão da manipulação e a propagação das forças militares e da igreja católica que historicamente dentro dos seus altos escalões hierárquicos eram um subciente ao outro e não olhavam o interesse comum para o povo a não ser quando era para tirar a vantagem nas regiões onde esse povo habitavam. Outro fator que pode diferenciar a questão Geopolítica do Brasil é a dita "Universalidade da educação" onde a maioria da concentração de ensino superior era o eixo Sudeste e Sul e as demais regiões, por acaso podia encontrar uma escola ou dito colégio Normalista ou Liceus, a maioria dos professores eram filhos de brasileiros afortunados que estudavam nos Estados Unidos da América ou na Europa. Sem contar que a única escola de formação militar do Brasil na época era no Estado do Rio de Janeiro e a primeira escola superior foi o Colégio Rio Branco e o Colégio Real D. Pedro II.

As primeiras indústrias nos tempos modernos foi em São Paulo e o Rio de Janeiro, impulsionado com o ciclo do café, após o declínio do período do ouro e de diamantes, o Rio de Janeiro continuava sendo a capital do Brasil, mas a capital econômica e social era São Paulo, depois foi sendo a capital da cultura e do desenvolvimento educacional. Muitos dos que imigraram para o sudeste em busca de fortuna e melhor condição através da descoberta do ouro, foi aventurar ser rico em trabalhar em uma fábrica ou vender os seus serviços para terceiros. Neste período também houve uma disputa política entre São Paulo e Rio de Janeiro com o Estado de Minas Gerais devido por produção de gado para corte e de produção de leite, chamada a política "Café com Leite" A disputa política e o poder militar continuavam concentrados no Sudeste e Sul. Veja a citação abaixo:

> "Desta forma, na ausência de uma rede universitária que fomentasse investigações globais de ciências humanas, coube ao Exército a primazia de pensar a geopolítica nos moldes praticados pelos europeus nos primeiros anos do século XX. Podemos notar que parte importante dos docentes que lecionavam na academia militar, responsável pela formação do corpo de oficiais daquela arma, era proveniente de uma das faculdades isoladas. Neste aspecto, professores formados nas academias de

direito e na Escola de Minas (atual Engenharia de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto) podiam debater algumas ideias". (HAGE, 2015, p. 118).

Pode-se entender que a questão da geopolítica ainda reflete nos âmbitos econômicos, social, cultural, educacional e militar na vida e na realidade do povo brasileiro, mesmo estando no período contemporâneo, é marcante o traço da história dentro da realidade do povo brasileiro na questão espacial, política, econômica e social. Tudo que aconteceu de importante no Brasil aconteceu no eixo Sudeste e Sul, onde teve a primeira fábrica, a primeira siderurgia, o primeiro banco, a primeira biblioteca, a primeira escola oficializada, faculdade, universidade uma primeira escola militar, etc. A geopolítica está visivelmente marcada na vida do brasileiro, sem contar a força empregada na queda do Presidente João Goulart através da força militar, tinha como lema da sua campanha era que estava dando o golpe para restabelecer a ordem e a moral do povo brasileiro. O campo, principalmente do nordeste, apoiava o presidente deposto e a elite dos centros urbanos do Sudeste e Sul do país queriam tirar o direito do povo a ter direito e concentrar só na elite e hoje vemos a nítida nas eleições nacionais esse sentimento ainda vivo decorrente dessa injustiça com os desgovernos passados.

A GEOPOLÍTICA NO MUNDO

A Geopolítica está relacionada com as novas práticas e metodologias tem suas vertentes não só no âmbito nacional, tem no mundo por séculos a séculos e pode ter de compreender que esses fatos vêm perdurando até hoje, devido o que aconteceu historicamente no passado, que está sendo visível no presente e vai mostrar isso no futuro. Tem como exemplo de toda essa consequência dentro da questão geográfica, onde a busca de conquista por novas terras e subjugação de quem era conquistado, da formação do indivíduo que era primeiro doutrinado para o treinamento militar, depois para o convívio social e para a formação educacional, isso era privilégio de quem fazia parte de uma casta em que sustentavam poder e dinheiro. Foi assim no seio de Esparta, Roma, Grécia e levado para os demais países em que eles conquistavam. Na Idade Antiga também faziam parte dos povos daquela época, a Mesopotâmia, Egito e o povo Cuxe que atualmente é o Congo. A geopolítica é evidente hoje quando ver-se a minoria no poder econômico e militar impondo situação de miséria aos que são base para a sua sustentação e quando o povo rebela, ver aqueles que dominam fazer com os que são dominados a procurar refúgio onde tem paz, direito a vida, liberdade, igualdade e condição para sobreviver. Foi assim na Primeira Grande Guerra

Mundial onde a procura de anexação de espaço geográfico na Europa, Ásia e África, quando essas anexações eram para aumentar poderio bélico, industrial e econômico frente a países que tinham essa vanguarda como a Inglaterra e França, após a Primeira Grande Guerra, a Europa foi dividida, anexando territórios que foram tomados de países vencidos a países vencedores, o pagamento de espólio de guerras em valores altíssimos e tirando a soberania econômica, social, política e militar dos perdedores.

> Hoje, àquelas clássicas imagens se vêm juntar outras de maior atualidade. Imagens dos campos de concentração e das cidades e dos campos europeus devastados pela tirania nazi durante a última guerra mundial. Imagens de homens, mulheres e crianças perambulando como fantasmas num mundo perdido, com os olhos esbugalhados flutuando fora das órbitas e com os molambos de vestuários balançando grotescamente sobre a armação dos esqueletos saltando à flor da pele. (CASTRO, 1984, p. 376)

Com isso estimulou, com o tempo a causa maior de uma outra guerra com maior proporção, devido aos avanços tecnológico científico, biológico, de armamentos e poder de destruição muito maior do que a primeira guerra mundial. A geopolítica está e fez parte dos conflitos do Golfo Pérsico com a questão dos conflitos entre Sunitas e Xiitas, com a criação do Estado de Israel e suas conquistas militares, a segregação ideológica dos países que está na região dos Balcãs, onde tiveram conflitos que trucidaram e violentaram de todas as formas quem não tinham a mesma ideologia na região entre os países em conflitos, ver situação ideológica entre os países Estados Unidos da América, a Antiga União Soviética e a República Popular da China quando envolveram na questão política civil na Coréia, Vietnã e outros países que foram apoiados por essas três potencias mundiais nos tempos contemporâneos.

A GEOPOLÍTICA URBANA

Outra situação da vida de um cidadão que mora em uma região urbana (cidade), quando existem uma separação territorial em que predominam ainda a situação social, cultural e econômica desse indivíduo de acordo a localização de onde mora e pode-se perceber que a desigualdade de interesse por parte de quem ostenta o poder político, militar e educacional é de um desinteresse visível, e que a cultura de quem está sendo prejudicado não foi ensinada ou educada devido ao medo de quem está no poder ser alvo de movimentos e perder esse status, nesse contexto pode perceber que a sociedade elitizada, em vários âmbitos negligencia o acesso desse cidadão a ter uma condição melhor de moradia, de benefício educacional, comportamental e cultural. Neste contexto, pergunta o porquê que a disciplina de geografia

atrelada com a questão política espacial e humana não tem um caráter intensificada como as disciplinas de línguas e matemática? Pensar complica e quem está no poder não quer ver o homem, esse indivíduo que sustenta a sua permanência no poder ser um sujeito que pensa e raciocina pode tirar o seu poder e ultrapassar ele e ser motivo de sustentação de quem são emergentes. O homem que dar a sustentação a elite, não pode ser um indivíduo educado geopoliticamente. Ainda pode mencionar a questão da zona rural em que está à mercê do desenvolvimento, a não ser nos lugares em que é forte o agronegócio, em relação a política pública dentro da geopolítica, vai na situação econômica, cultural e principalmente educacional, muitos do que estão inseridos nessas localidades e que precisa de ir à escola é dificultoso.

> É preciso que se confesse corajosamente que a terra da promissão, para a qual foram atraídos, só no século passado, cem milhões de imigrantes europeus, que procuravam fugir às garras da pobreza, também é uma terra onde se passa fome, onde se vive lutando contra a fome, onde milhões de indivíduos morrem de fome. A pouca gente que habita continentes distantes poderia ocorrer a idéia de que a América, com suas enormes reservas naturais, na maior parte inexploradas, com tanta terra à disposição de tão pouca gente e com uma larga faixa do território ocupada pelo povo mais industrioso e ativo do mundo — os americanos do norte — não dispõe do mínimo indispensável de alimentos para satisfazer as necessidades de cada um dos seus 350 milhões de habitantes. No entanto, a verdade é que estamos muito longe deste ideal. (CASTRO, 1984, p. 376).

Esses eventos são explicados pela geopolítica quando o espaço, quando a economia e poder político e militar intervém na questão social do indivíduo dentro de fatos no presente e que teve início no passado. Uns dos fatos históricos em que pode ser comprovado hoje foi quando o Rei da Inglaterra, em período de fome e miséria proibiu os camponeses a cortar as árvores das florestas em que ele tinha o costumes de caçar e divertir para que os camponeses pudesse plantar e saciar a fome em que assolava o país naquela época, a falta de higiene e de estrutura das grandes cidades na questão urbana e inchaço de pessoas que faziam o êxodo rural para cidades e provocou a epidemia da peste negra e que o resultado da cura dessa epidemia vem sendo utilizado nas redes de saneamento básico nos grandes centros urbanos do mundo.

A GEOPOLÍTICA, E A EDUCAÇÃO NACIONAL E O MUNDO

A geopolítica está dentro de muitos setores da nossa vida, pois vem sendo uma ciência que está muito em evidência dentro do nosso dia-a-dia em vários segmentos e, é marcante dentro da estrutura educacional e na capacidade de promover essa educação para o bem

comum. Existem ainda dentro do cenário nacional em que muitos setores políticos partidários, nos setores militares e naqueles que tem ideologias neoliberais em que a concentração do saber fique especificamente na camada elitizada e que os que não são privilegiados economicamente sejam objetos de sustentação e de promoção de mais recursos de quem está na camada superior da pirâmide etária. Assim pode ver que estamos em um tempo que a educação está sendo um obstáculo para muito jovens ter um conhecimento do que pode ser bom para a sua vida profissional e que tenha uma condição financeira segura para o seu sustento e para a sua geração futura. O objeto escola está sendo destronado pelo mal uso de tecnologias midiáticas, com a rapidez com que os jovens buscam para compreender que o ter como forma de status e sustentar suas vaidades são mais importantes do que o ser, a visão da consequência de sempre é mais importante o que ter para sustentar o seu ego, para o seu posicionamento na sociedade, no meio dos amigos e para que tenha "respeito" entre os seus pares.

A educação, nos seus moldes atuais, onde tem inúmeros recursos para desenvolver dentre os jovens com a necessidade de conhecimento, encontra barreiras de estigmas de velhos tabus que fazem com que a educação não seja prazerosa, cativante e motivante entre a sua oferta dentro das unidades de ensino chamado escola. A mídia e seus meios e aparatos tecnológicos, que vem sempre sendo atualizados, aperfeiçoados e que não são usados dentro do meio acadêmico no emprego de novas metodologias, estão sendo um dos problemas encontrados nas estatísticas de evasão escolar, de desmotivação por não empregar o novo, de não entender a cabeça dos adolescentes e dos jovens dentro do universo do aprender que é a escola dentro de uma educação libertária, contemporânea e igualitária. Pode também incluir dentro dessa estatística a alta de uma universalização educacional nos quatro cantos desse país.

A escola, a academia, a sociedade, os dirigentes educacionais tem a função de favorecer toda a solução para resolver esse problema e acabar ou amenizar esse desiquilíbrio social, econômico, político e educacional dentro do espaço geográfico onde está a unidade escolar. Os objetivos não podem ser jogados dentro de interesse minoritário em não querer favorecer uma questão social tão importante que tem como meta de transformação, de desenvolvimento, de sustentação, de multiplicação em um indivíduo dentro de uma sociedade através da escola e que tem dentro da concepção o bem estar de todos que é a educação. Temos muitos exemplos pelo mundo através da vida de muitas pessoas que conseguiram ter

uma melhora de vida com o advento mais puro dentro de um indivíduo que é a sua liberdade, sua independência social e econômica, seu desenvolvimento intelectual e social que foram alcançados de forma gradativa através da educação.

Quem se beneficia com toda mazela de uma unidade escolar? Quem se beneficia com a evasão escolar e a desmotivação do educando em relação à escola? Quem fica a procura de pessoas que não buscam a sua melhora com a educação e desiste do aprender? A elite social, a minoria que sustenta o poder para ter melhores recursos humanos para a sua promoção econômica, social, financeira e política. Nesse contexto, professores educadores e orientadores estão á margem do que é normal para a sociedade que não tem uma visão futurista, acorrentada em uma cultura que tem um obstáculo que impede a sua ruptura ideológica da minoria e fica a mercê do que é imposto a serem cumpridas, ofertadas, negadas, às vezes furtadas sem compreender que todos esses benefícios são direitos comuns, plural e sem nenhuma distinção. Segundo Bourdieu:

> "Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o cursus*, é legitimo aprender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre o sujeito das diferentes classes sociais. Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar em uma universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que o filho de um operário, e suas chances são, ainda duas vezes superior àquelas de um jovem de classe média[1]. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevados tenha também recrutado mais aristocrático: assim, os filhos de quadro superiores e de profissionais liberais constitue 57% dos da Escola Normal Superior (frequentemente citada por seu recrutamento "democrático"), 47% dos da Escola Central e 47% dos do Instituto de Estudo Político." (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Segundo a citação de Bourdieu, mesmo fazendo políticas públicas que possibilita ao jovem de classe média e de classe inferior da classe mediana entrar em Universidades Públicas e Faculdades particulares, ainda percebe que as notas ditas de cortes para ingresso em cursos de denominação de primeira linha como Bacharelado em medicina, Bacharelado em Carreira Diplomática, Relações Internacionais, Bacharelados em Engenharia Mecatrônicas e outros bacharelados, são altos e aqueles oriundos de escolas públicas necessita frequentar cursinhos particulares e raramente um de classe média e baixa conseguem tal feito e quando acontece é motivo de ser divulgado em grandes mídias televisivas e escritas. Sem contar com os recursos de manutenção desses jovens nos grandes centros urbanos onde estão localizados

as grandes Universidades Públicas e Faculdades que estão vinculados aos programas públicos de inclusão social.

Nesse contexto triste, a educação voltada para quebrarem essas barreiras, é negligenciada por aqueles que estão no poder, aqueles que querem perpetuar a vida social acima da pirâmide e que não quer ficar sem o que dão a base para a sua sustentação, que é o incentivo a ignorância, a falta de conhecimento, a conjuntura do analfabetismo tanto funcional quanto constitucional, o pouco caso que faz com a sociedade que inclui os menos favorecidos, de viver em risco, são aqueles que mais precisam de uma educação de qualidade. Mas tudo isso tem uma cultura dentro da história que faz com que o legado da discriminação, da ruptura do direito de ter direito perpassa milênios, séculos, décadas e anos ao longo da vida na Terra.

Homens que sustentam poder subjugam aqueles que são a maioria, mas não tem uma sustentação, não tem uma condição de colocar a prova a sua competência, independente de condição social e política, étnico e religioso, de ideologia e fé dentro de uma sociedade. A intolerância educacional começa na negligência dos gestores públicos quando não trata a educação como uma prioridade dentro de uma gestão o sistema de governo popular que deveria ser igualitário, democrático, libertário e com a promoção de uma criticidade para o bem comum. A educação tem sido tratada, infelizmente, camuflada de forma sutil como sendo umas ferramentas para a alienação do povo para manter a sustentação daqueles que estão sendo agente de sustentação para que a quebra do poder nunca seja uma verdade ou fato concreto dentro de uma sociedade.

A mídia, dentro do seu papel de mecanismo de promover o que é bom para elite, para sustentação daqueles que sempre estão direcionados ao poder e que nunca deva sair para que toda forma de poder seja mantida dentro de um universo minoritário sobre a subjugação da classe majoritária e sem uma perspectiva de desenvolvimento, visto que sempre foi dentro dos países o interesse de oprimir, de manipular e de perpetuar a desinformação por várias vias e fatores nas camadas mais vulneráveis de uma sociedade. E qual é o papel da instituição escolar dentro da conjuntura apresentada atualmente dentro da sociedade?

Historicamente a escola sempre foi um mecanismo de alienação atrelada à minoria que ostenta o poder e a continuação de seu status perpétuo dentro da conjuntura social e que nunca vai ser diferente enquanto o sistema educacional estiver atrelado a órgãos políticos que, de

forma indireta manipula a gerência escolar dentro de uma conjuntura contemporânea em que todos empregam uma forma mais democrática dentro das unidades pedagógicas escolares.

A diferença da escola de hoje para as escolas dos séculos atrás só tem quando olhamos os avanços tecnológicos, a falta de interesse dos alunos por querer um conhecimento midiático com uma rapidez espantosa devido do uso tecnológico fora do universo escolar e por incrível que pareça, a escola não está sabendo usar essas tecnologias ao seu proveito em relação a motivação e o querer aprender das suas clientelas.

Aí entra a alienação escolar educacional, pois quando a classe minoritária que ostenta o poder não investe em educação, quando os órgãos que deveriam por lei, promover avanços tecnológicos e aperfeiçoar os agentes educacionais para garantir desalienação da instituição escolar e da sua clientela, fica negando esses avanços e promoção da liberdade dentro do ambiente que por seu objetivo, devia promover a quebra do tabu e do estigma que a classe minoritária sobrevive para continuar minoritária e nunca terá desenvolvimento social, econômico e intelectual que possa fazer um agente de transformação.

Enquanto a escola não tiver uma gerência administrativa desvinculada de órgãos governamentais políticos e puder gerenciar os seus recursos provenientes de fundos públicos destinados a manutenção, desenvolvimento tecnológico e a capacitação de seus colaboradores, quando não por mais intervenção política partidária e até mesmo as camadas políticas de interesses dentro das instituições escolares, enquanto não houver uma política de autonomia e independência para os gestores escolares, e as escolas públicas não entenderem que são órgãos de caráter empresarial sem fins lucrativos e que o seu lucro é o desenvolvimento dos seus agentes e o universo que o rodeia, não teremos uma escola voltada para o seus objetivos que são empregados nos seus Planos Políticos Pedagógicos – PPP, dentro dos Regimentos Internos de cada instituição escolar e dos seus Planos de Ação em um caráter democrático.

A SUSTENTAÇÃO DO PODER PARA PERPETUAR STATUS E SOBERANIA

O poder é estudado ao longo do tempo como um mecanismo de sustentação de monarcas, reis, políticos e de afortunados economicamente em usar da falta de conhecimento do povo, por falta de experiência e até mesmo pelo medo e por falta de coragem para exigir o que tem de direito que é a condição digna de viver de forma justa, de ter direito ao direito, de

ter liberdade social e educacional e de viver em um espaço democrático no papel e na prática. Assim pode ter conhecimento histórico da subjugação do poder nos períodos antigos, medievais, modernos e contemporâneos da história. Classe predominante sempre foi o que ostentavam no contexto minoritário e os que foram e são subjugados são a maioria e porque acontece isso? Segundo Foucault:

> Nas cerimónias do suplício, a personagem principal é o povo, cuja presença real e imediata é requerida para a sua realização. Um suplício que tivesse sido conhecido, mas cujo desenrolar tivesse sido secreto não teria qualquer sentido. Pretendia-se dar o exemplo não só suscitando a consciência de que a mínima infração corria o risco de ser punida, mas também provocando um efeito de terror pelo espetáculo do poder a desencadear a sua ira sobre o culpado: «Em matéria criminal, o ponto mais difícil é a imposição da pena: é o objetivo e o fim do processo, e o seu único fruto, pelo exemplo e pelo terror, quando é bem aplicada ao culpado. No entanto, nesta cena de terror, o papel do povo é ambíguo. É chamado como espetador: convocam-no para assistir às exposições, às confissões públicas; os pelourinhos, as forças e os cadafalsos são erguidos nas praças públicas ou à beira das estradas; por vezes, os cadáveres dos supliciados são postos durante vários dias em evidência perto dos locais dos seus crimes. É preciso que as pessoas não só saibam, mas também vejam com os próprios olhos. Porque é necessário que tenham medo; mas também porque devem ser testemunhas, como garantes da punição, e porque, até certo ponto, devem participar na cerimónia. Ser testemunha é um direito que têm e que reivindicam; um suplício escondido é um suplício de privilegiado e, em muitos casos, suspeita-se que não foi realizado com toda a severidade. As pessoas protestam quando, no último momento, a vítima é escondida aos olhares. O caixa-geral dos correios, que foi exposto por ter assassinado a sua mulher, foi depois escondido da multidão; «fizeram-no subir para uma carroça de aluguer; se não tivesse sido bem escoltado, teria sido muito difícil protegê-lo dos maus tratos da populaça, que lhe gritava impropérios. (FOUCAULT, 2013, p. 44).

Segundo Foucault, para sustentar o que pode ser dito como poder e fazer com que o povo, de forma geral dentro do espaço onde o que ostentar privilégio de sustentação mostrar a sua força, dizer que o que pensa e o que faz é para todo a subciência e a aceitação devido ao medo e condição de hierarquia que vem do alto e que pode acontecer só não com um, mas com todos que for de encontro com o que está no poder. Assim vemos hoje nas escolas quando são impostas novas formas de ensino, com disciplinas rígidas, com cunho militar e rigor da execução de quem manda. Presencia-se a forma como foi elaborada a nova conjuntura educacional onde foram extintas as disciplinas de filosofia e sociologia em que o proibido é o pensamento, a crítica, a busca de um espaço democrático e sem censura nos meios culturais e mesmo de modo de vida e vemos claramente que os que julgam estão perpetuando poder com medidas políticas voltadas para um povo que ainda não está preparado educacionalmente, financeiramente, intelectualmente e socialmente em um espaço onde perpetua o conhecimento e o discernimento do que é bom individualmente e vai

promover um feito enorme socialmente e coletivamente. Somos o que procuramos, somos o que queremos para sair de mordaças, de ser subjugados e escravos de quem sustenta o poder.

CONCLUSÃO

Portanto, não podemos desassociar em um contexto social político a importância da escola como ferramenta de desalienação de um povo dentro de uma cultura em que a classe dominante minoritária usa do seu poder persuasivo de quem sustenta o poder elitista, o status, de forma injusta e ímpar. A escola deve ser utilizada dentro de um contexto puro dentro das suas metodologias, dentro da sua conjuntura institucional sistêmica, com uma direção liberta, plural, democrática e voltada para o fazer de forma concreta o que diz a Constituição Federal e os anais educacionais que regem a educação no país e em um país e para isso é preciso concretizar a quebra de tabus, estigmas de que o poder está para uns e a obediência de quem sendo manipulado seja perpetuada por uma escola que não busca usar mecanismos que façam sua clientela serem críticos, participativos, multiplicador de conhecimentos e experiências, libertário, justo e desenvolvido culturalmente, politicamente e socialmente.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre, **Escritos de Educação**. Editora Vozes Ltda, Rua Frei Luis, 100. 25.689-900 - Petrópolis – RJ. 1998. www.vozes.com.br

CASTRO, Josué, 1908-1973. C351g **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço.** Josué de Castro. — Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Vigiar e Punir**. – (Biblioteca de teoria política ; 9) ISBN 978-972-44-1809-4.

HAGE, José Alexandre Altahyde.**Geopolítica Brasileira: O Desenvolvimento Histórico-Cultural de uma Atividade Política**.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ALIENAÇÃO CULTURAL EM TEMPOS DA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, DEMOCRATICA E IGUALITÁRIA

Antônio Carlos Coqueiro Pereira, Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais, Instituto de Educación Superior Grado e PostgradoKyre´ySãso – I.E.S.K.S. – Asunción – Paraguay

RESUMO

O objetivo central do Artigo Acadêmico é mostrar como a educação foi negligenciado ao logo da história humana e ao mesmo tempo sendo uma ferramenta de alienação com o objetivo de fazer com que s pessoas não pudessem ter uma visão crítica dos acontecimentos em que vivam, em poder reivindicar, lutar para conseguir quebrar dogmas e estigmas que sustentavam aqueles que tinham o poder de fazer com que o povo fosse ferramenta de sustentação, de manipulação e de aceitação vindo de classes elitizada, afortunada e dominante de condição mais favorável na história tanto Brasil e no mundo. Terá como base de pesquisa qualitativa e com as referências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Base Nacional Comum Curricular, Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky e Durkheime. Destinados aos que interesse sobre a leitura da história da educação durante os tempos Medieval, moderno e contemporâneo do legado da educação.

PALAVRAS-CHAVE: História Humana; Educação Alienista; Educação de Sustentação.

INTRODUÇÃO

A história da educação ao longo dos tempos tem sido uma temática de estudo dentro do seu objetivo e que estão impregnadas nos escritos em que mostra uma escola democrática, libertária, igualitária e inovadora dentro do processo de ensino aprendizagem para desenvolver o indivíduo dentro do espaço onde está inserido. Vemos dentro dos anais escolar, plano de ação visionários, Projeto Político Pedagógico inovadores, Regimentos Internos mirabolantes e implementação de uma Base Comum Curricular que chega a encantar os olhos de quem não conhece o que passa por trás dos interesses dessa implementação para os que mais vão utilizar dela que são as classes mais humildes. A visão da escola medieval era de atender os mais afortunados, esquecendo dos menos favorecidos econômicos e que pode compreender esses atos eram um pouco tendenciosos, pois quem iam pegar no pesado para atender os interesses dos burgus e da nobreza? Assim pode começar a perceber o interesse da

escola como meio de alienação, de subjugação e de atraso para ser democrática, para ser igualitária, libertária e inovadora.

Pode ainda levar em conta como no início do Século XXI, falar em escola sem partido, falar de uma base comum que exclui o objetivo mais complexo e mais sagrado ao que estão estudando que o ato de ler para compreender, de ler para poder analisar, como de ler para criticar o que está errado e elogiar o que está certo. Voltado no Século VII até no final do Século XX, ainda pode notar uma venda escura nos olhos e nas mentes dos alunos que estão caminhando para o Século XXI, sendo podado a ter o direito de ser pensante, critico, libertador e evoluir no que trata da educação moderna. Olha que ainda não estamos em um regime ditatorial e nem de toque de recolher, mas estamos retrocedendo na questão de uma evolução educacional e que faz com que uma não, uma população, uma região, um município, um estado e um país e ultrapassando ao continente ao domínio de quem não quer ver o povo desenvolver para manter o seu interesse político, pessoal, status e de dizer o que pode fazer e ser feito sem encontrar um obstáculo.

Assim vive a educação nos países subdesenvolvido, em um continente que foi explorado desde o início da civilização e até hoje dos que ostentam os poderes da economia, do bolso, da força e do prestígio por conta do dinheiro, da subjugação dos mais fracos e dos que estão na margem da pobreza. O que pode mudar tudo isso, só uma educação de qualidade, uma pedagogia inovadora, uma base comum sendo mesmo comum, e não um pedação de papel sem vida e sem sentido. Um retrocesso educacional só não atinge o povo, mas todo um sistema de rede que vai perdurar por muito anos até chegar um momento que não tenha mais tempo para reverter. Isso é o que estão na pirâmide mais alta da sustentação quer e nunca vir para as camadas medianas ou na sua base da pirâmide financeira.

Volta hoje na questão de índice de aproveitamento escolar mascarada, que não condiz com a sua realidade, uma política educacional em que faz a educação não são valorizados, onde um sistema utópico em que mostra para os outros ver no papel e enquanto a pratica são visíveis quando o aluno chega no final da sua carreira educação, quando chega na universidade, tem que cancelar matricula ou evadir porque não tem condição de acompanhar quem entrou na universidade através de aprendizado de escola particular ou de um cursinho, outra amostra são quando presta um concurso para obter um emprego, pois aquele, na sua maior parte, são aprovados quem veio de escolas particulares, etc. Assim pode compreender

ao longo do tempo como foi o papel da escola na formação do indivíduo para ser um ser diferenciado no universo onde está inserido.

Assim, através desse estudo vamos penetrar na educação ou na escola contemporânea e refletir se tem alguma diferença da educação nos tempos medieval e moderna. Quando ler sobre a educação russa na época dos czares e analisar a educação pós revolução, quando buscava uma nova forma de compreender o processo de ensino aprendizagem, quando analisamos a educação do homem branco americano e como eram a educação do homem indígena e negro desse país que fala tanto em liberdade, democracia e direito e vemos uma desigualdade enorme, como entender a educação da Europa antes da Primeira e Segunda Guerra mundial e da educação sobre o domínio do III Reich fora e dentro da Alemanha, como compreender a educação na América do Sul e Central quando sempre são ofuscada por ditaduras ou por governos que não preocupa com o seu povo e só preocupa em ter o poder. Como compreender a educação na pré e pós Revolução Francesa, como analisar a educação no período da Santa Inquisição e na Reforma e Contra Reforma da Igreja Católica, a educação na Revolução Industrial e durante o Iluminismo. Assim, vamos buscar compreender a educação ao longo dos tempos e o seu papel como agente de transformação social e de renovação de desenvolvimento regionalmente e perpassando para o âmbito mundial. A educação sempre será uma arma, uma ferramenta, uma guilhotina, uma fonte de manipulação e que se não ter os opositores para quebrar esse dogma, será o homem, mais uma vez uma ferramenta de escravidão e de alienação por muito tempo no seio do espaço humano.

A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS EM TEMPOS TENEBROSOS

A alienação educacional de hoje vem através e um retrocesso político partidário democrático, onde uma população que chega a trinta e seis por cento, sendo analfabeto, sem contar o índice de analfabeto funcional, que elegeram políticos a troco de algumas coisas, com intenção e manipulação por mídias em toda a sua forma, sendo que os candidatos vitoriosos nem tiveram coragem de ir em debates, onde o poder da ignorância foi um ponto forte para decidir uma eleição. Depois de eleito, pode ver claramente que as intenções de fazer o povo mais alienado e submisso está à tona nos meios sociais através da mídia, essa mesma mídia em que colocou acima, no cargo mais importante de um país.

> A sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para ele, “a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta”. E quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja

> inserida as consciências individuais são formadas pela sociedade. Ela é oposta ao idealismo, de acordo com o qual a sociedade é moldada pelo "espírito" ou pela consciência humana. "A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios – sejam morais,
>
> religiosos, éticos ou de comportamento – que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela. Essa teoria, além de caracterizar a educação como um bem social, a relacionou pela primeira vez às normas sociais e à cultura local, diminuindo o valor que as capacidades individuais têm na constituição de um desenvolvimento coletivo. (DURKHEIME, 1975, p. 33 – 49)

Hoje a mídia está mostrando a destruição e a fragmentação da cultura, do meio ambiente, das questões sociais e na educação. As vezes os mais astuciosos, não digo inteligentes, porque quem é inteligente não usa a sua inteligência para um mal coletivo e alienador de massas para conseguir o seu interesse seja ratificados, os astutos usam de qualquer artificio para enganar e ser beneficiado com o resultado que conseguem, assim são vistos e confirmados em práticas políticas em países subdesenvolvido e a educação é o meio onde esses astutos permeiam para conseguir o que quer ou deseja. É comum o astuto negligenciar a educação, quando sustenta um poder, quando está no domínio da situação, quando pode fazer, dizer e colocar em pratica o que quer. Um outro fator preponderante em uma nação que é governado por um astuto, é que sempre procura aliados para garantir as suas astucias e poder ratificar, aprovar e perpetuar, em muitas vezes o que quer. Isso vemos dentro das políticas econômicas, dentro das políticas sociais, dentro das políticas regionais e principalmente nas políticas educacionais.

Nas políticas educacionais, o problema é mais sério, porque como uma política educacional seria voltada para o desenvolvimento intelectuais do povo, com o verdadeiro sentido colocado em pratica da palavra educação, vai resolver a questão social, econômica, desenvolvimento regional e cultural como forma de progresso de toda conjuntura que tem um país. Não vai mais existir alienação, não vai existir passividade, não vai existir comodismo de situação e de promoção do ruim em relação do que é bom coletivamente. Ao longo da história, pode observar, ler e conhecer como a falta de educação (conhecimento) foi motivo para que a ostentação da elite, de monarquias e de governo alienador fora promulgado ao longo dos tempos, até chegar em situação que a necessidade de desenvolver uma criticidade, mesmo democrática, em elevar o nível de desenvolvimento de continentes, países, estados e regiões ao longo do percurso humano na Terra.

> O homem não veio a conhecer a sede do saber senão quando a sociedade lhe despertou; e a sociedade não lhe despertou senão quando sentiu que seria necessário fazê-lo. Esse momento veio quando a vida social, sob todas as formas, tornou-se demasiado complexa para poder funcionar de outro modo que não fosse pelo pensamento refletido, isto é, pelo pensamento esclarecido pela ciência. Então, a cultura científica tornou-se indispensável; e é essa a razão por que a sociedade a reclama de seus membros e a impõe a todos, como um dever. Originariamente, porém, enquanto a organização social era muito simples, muito pouco variada, sempre igual a si mesma, a tradição cega bastava, como basta o instinto para o animal. Nesse estado o pensamento e o «livre-pensamento» eram inúteis, se não prejudiciais, porque ameaçavam a tradição. Eis porque eram proscritos. (DURKHEIME, 1975, p. 33 – 49)

Pode ter como exemplo a educação na antiga União Soviética, antes da Revolução Russa, onde a maioria da população eram residente na zona rural, onde era difícil a ter uma escola e a obrigatoriedade de produzir alimentos para alimentar uma população crescente e que não provinha de uma tecnologia industrial que facilitaria o crescimento do país. Sem contar que a política expansionista do Czar era através da força e de guerras. Dessa forma o poder preponderante fica nos centros urbanos, onde a minoria da população sustentava condições mais favoráveis de crescimento do que a maioria que residiam nos campos e tinha por obrigação a sustentação da monarquia e dos que moravam nas cidades.

A alienação educacional só foi ser rompida de forma ainda tímida quando deu início os movimentos pré-revolucionários com a premissa de fortalecer e desenvolver o homem do campo para sustentar o proletariado urbano. Esses movimentos fizeram com que tivessem mais interesse das coisas internas e sanar os problemas externos como a retirada das guerras contra o Japão e da assinatura do armistício da Primeira Guerra Mundial com os alemães. A escola, o conhecimento e a preparação do homem dentro conhecimento escolar para crescer a economia, foi um dos pontos importantes da Revolução Russa, onde fez com que a antiga União Soviética fosse a Segunda maior potência mundial após a Segunda Grande Guerra Mundial. Na Idade Média, na Europa, a educação também eram uma manipulação de interesses, de um lado o clero para satisfazer a vontade dos nobres que faziam grandes doações para o Vaticano e prega as suas doutrinas alienistas e dogmáticas e do outro lado o desinteresse da monarquia em não preocupar com a educação da plebe, vassalos e dos escravos, sendo assim, teriam menos preocupação para o seu reinado e suas vontades não serem questionadas e nem correr o risco de ser destronado.

O Povo sem conhecimento e sendo ignorante não são capazes de unir forças e tirar a sua soberania. Quando ocorreu a época do Iluminismo, com acrescente contestação através das artes, das teorias que contradiziam os dogmas e o interesse da igreja e do rei, quando

surgiram descontentamento com os atos da Igreja e do Papa, quando viram que o Rei estavam preocupados com o crescimento econômico e de poder dos Senhores Feudais, com o desiquilíbrio entre monarquia e os senhores feudais, o Rei começou a contrariar, a igreja começou a querer o enfraquecimento tanto dos protestantes religiosos quando os pensadores, cientistas, alquimistas e filósofos, tanto a Igreja e o Rei passaram a fazer ações contra os iluministas e os que tinham feudos, sendo rompidos pela Reforma, Contrarreforma e aumento de impostos tanto para quem tinha feudo e para os vassalos. A educação continuava a ser alienista e dogmática, mas houve resistência e surgiram as Universidades, Os Institutos e as câmaras de educação.

Após a quebra dos Feudos, após a Revolução Francesa, onde começou a surgir uma nova classe na Europa, a Burguesia, que ostentavam através do comércios e posteriormente com a Revolução Industrial, foi marcante para surgissem uma nova escola, em que tinha como seu objetivo central a preparação dos filhos dos burgos para sustentar e continuar com a atividade dos seus pais. Assim, a camada mais inferior surgida do crescimento da burguesia, os proletariados, os artesãos autônomos, e aqueles que sustentavam serviços tidos como essenciais para sustentar o poder da burguesia e dos nobres, não eram ter uma educação de qualidade e muitas vezes nem tinham acesso a essa educação. A educação continuava sendo alienista e excludente.

Com o passar desse período, vem a época moderna, com suas invenções fantásticas, com seus pensamentos filosóficos voltado para o psique, para o comportamento humano dentro de uma sociedade, a questão do conhecer para desenvolver em várias vertentes sociais em que buscavam o desenvolvimento intelectual humano e como, qual e o momento para o ser humano poderiam chegar a esse conhecimento? As escolas passaram a ter um caráter diferente para a formação humana dentro do universo social, comportamental e ético, também preocupou com grande a quantidade de patologias que vinha da capacidade de pensar e de agir do ser humano dito especial e diferentes como os distúrbios emocionais, a histeria, a loucura e o desiquilíbrio emocional. A escola passou das faculdades do homem através do ensinamento das Artes, da escrita e da leitura para o aprender filosófico, medicina curativa e preventiva e até a formação de engenheiros, alquimistas (químicas, físicas e biologia) até os ensinamentos da fé (teologia). Mas ainda continuou alienista e seguir dogmas de quem ostentava o poder.

No começo da contemporaneidade, a escola veio ter uma nova ideologia dentro da Europa, formar militares, engenheiros para construção de armas bélicas, de estudos para destruição, até mesmo de estudos para invenção pacifica e que poderiam atender a necessidade humana de locomover, de prevenir doenças e até mesmo de curar, foi motivo para transforma em necessidade de guerras. Foi assim com a invenção do avião, que tempos depois virou uma poderosa arma de guerra, foi assim com o trem a vapor, depois veio com a invenção do carro, etc. Mas ainda a escola continuava alienista, ferramenta de ideologias impopular e de sustentação de poder.

Outro fato foi a escola ser motivo de alienação e motivação ideológico quando o ditador alemão Adolfo Hitler, criou dentro do domínio nazista a escola para doutrinação da juventude hitlerista em que ostentava a supremacia ariana, como ser perfeito, puro, como fosse um exemplo de deuses para atender a necessidade alemã. Uma escola ideológica em que ensinavam o ódio, o preconceito e a forma mais vis de um ser humano tratar o outro, foi um retrocesso dentro da escola europeia, onde propagavam que o único ser perfeito era os que proviam da Baviera e que intitulavam ser puro ariano. Nunca, em hipótese alguma, a perfeição foi uma qualidade ou virtude do ser humano, nunca foi constatado, comprovado que o ser humano é perfeito. Pois, quando é perfeito fisicamente, pode ser imperfeito intelectualmente, comportamento e ideologicamente. Nada trata do ser humano dizer perfeito. Mas a escola hitlerista e nazista sempre buscou a perfeição dos que provem de uma certa região da Europa e subjugavam aqueles que não tinha essa virtude. Sem constar com a discriminação sobre ideologia social, econômica, religiosa e regional.

> Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais. (ADORNO, 1995, p. 15)

Mas ainda tinha estudiosos em que preocupava com a percepção humana libertária, critica e renovadora para desenfrear ideologia da sustentação, da alienação e do ostracismo humano que foram os idealizadores da formação da “Escola de Frankfurt”, como os pensadores Walter Benjamin, Marx Weber, Theodor Adorno e outros que buscavam a racionalidade como forma de libertação dentro de camadas autoritárias e que desfavorecia o poder do povo. Veja que essas ideologias, tempos depois foi defendida por Michael Foucault, Pierre Bourdier, Franz Kafka e outros. Esses filósofos refletiam a educação medieval,

moderna com a contextualidade contemporânea e assim pode perceber que a escola sempre foi uma ferramenta de subjugação dos mais fortes, dos que ostentavam poder, dos que estavam dentro de uma camada social mais favorecida e que nunca preocupou com ascensão das camadas social mais baixa para a mais alta.

A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Quando fala em educação na América Latina, devemos associar a educação com os movimentos ditatorial que assolavam países que eram governados por ditadores, alguns até posto com movimentos democráticos e que não cumpriam o que o povo ouvia falar enquanto faziam parte da camada mais pobres antes de assumir poder. Muitos países da América Latina sofreram com ditaduras, com repressão militar e com formas mais cruéis em que podiam subjugar um ser vivo pensante. Foi assim no Chile, no Brasil, na Argentina, no Peru, na Nicarágua, Paraguai e em quase todos os países e sempre a educação eram a ferramenta em que faziam que as pessoas não chegassem a lutar contra essa arbitrariedade desumana. Existiam interesses de superpotência em que esses países não desenvolvessem através de uma educação mais voltada para o popular, devido a diversidade de cada país no que trata do clima, do solo, de suas riquezas naturais, de sua diversidade populacional, de sua diversidade de solo e dimensão.

Foi assim no Brasil no golpe militar de 1964, onde os militares foram contra o avanço econômico e social do Brasil, tomando a força o poder de um presidente civil. Primeiro Ato foi fechar o congresso, segundo ato prender os que eram opositores ao golpe e o terceiro ato foi implantar uma educação em que era proibido a pensar, analisar, refletir, produzir a arte e a cultura popular com liberdade de expressão e de cunho democrático e libertário. No Chile, na Argentina, no Paraguai, no Peru, na Nicarágua e nos outros países da América não foi diferente. A educação foi uma ferramenta de impedir em que a escola promovesse um conhecimento mais racional. Tendo como exemplo as bases nacionais curriculares, onde impediam de tem disciplinas voltadas para as áreas de humanas com sociologia, pedagogia libertária e democrática e a filosofia. Assim a cada ano, a escola promovia alunos, pessoas adultas e aos jovens a ter a dificuldade de chegar ao ensino superior das camadas mais pobres.

> Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1992. p. 15)

A forma de educar era tecnicista, voltada para a formação do indivíduo para uma formação técnica voltada para o cunho profissional, para formação de mão de obra, as vezes barata, enquanto o ensino superior eram voltado para classe da elite em que podiam pagar um cursinho, que podiam pagar uma escola secundaria particular para poder fazer o vestibular e passar obtendo a vaga, que eram poucas, na universidade pública de um pobre. Assim a educação ia moldando a formação intelectual do povo dos países que viviam em regime de ditadura. Implantavam disciplina de cunho nacionalista em que defendiam a ordem, "o progresso", e o cunho militar nos alunos. Tem como exemplo as disciplinas de Moral e Cívica, OSPB (Organização Sócio Política do Brasil), Educação para Lar e Serviços de Vendas. A vida estudantil eramarcada de protesto contra a ditadura, eram voltadas por prisões, voltada por invasão de escolas e instituições estudantil e assim por diante.

> O conceito enfático de filosofia que o movimento do idealismo alemão almejava quando se encontrava em conformidade com o espírito da época não acrescentava a filosofia como uma disciplina a mais às ciências, mas procurava-a na autoconscientização viva do espírito. Mas, na medida em que o processo da especialização, que reduziu essa idéia de filosofia à mera frase de efeito em discurso dominical, é considerado efetivamente como algo ruim, como expressão da reificação (Verdinglichung) do espírito, experimentada pelo mesmo com a sociedade mercantil progressivamente reificada, então a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais. (ADORNO, 1995, p. 24)

A BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) E A DIFERENÇA COM A VELHA EDUCAÇÃO (SE PODE DIZER VELHA)

A forma como vem tratada a educação nos estados federativos brasileiro, por seu órgão maior, o Ministério da Educação, quando impõe reformulação dentro dos parâmetros curriculares, dentro de uma nova base comum curricular, pode entender que quer fazer uma educação de utopia, de hipocrisia e de formato antigo, conforme foi citado neste a trabalho nos capítulos anteriores. Uma educação de alienação, de sustentação de elite, preocupada por qualificar mão de obra barata, quando dificulta a criação e acesso do indivíduo no ensino superior. Qual é a diferença da Lei nº 9.394/96 para O Parecer do Conselho Nacional de Educação, tendo como número CNE/CP 015/17 e sendo Homologada a Resolução CNE/CP 02 de dezembro de 2017? Pode perceber que existem distanciamentos da nova resolução na sua implementação e conjuntura curricular que faz mexer com o intelecto do estudante, futuro cidadão critico, participativo, transformador e multiplicador de desenvolvimento, quando foi eliminada as disciplinas de humanas dentro do currículo atual.

Outro ponto marcante é que inclui uma obrigatoriedade e urgência em uma competência e habilidade em que a escola tem que desenvolver ao educando. Tudo bem, isso é normal, querer índice, querer o desempenho efetivo do aluno. Agora será que os educadores atuais, que muitas vezes não sabe usar um celular de médio e última geração vai conseguir tais proezas? A questão da multi, intra, trans,inter e pluridisciplinar, que está dentro da nova base que o professor tem que aplicar dentro da sua pratica didática e metodológica, o professor está preparado para isso? Sabendo que na Lei 9394/96 no seu Artigo 62 e 63, nos parágrafos I, II e III diz que é obrigação de Municípios, Estados e União a promoção e a formação continuada dos agentes educacionais e dos professores, que foi negligenciada aos professores efetivos a ter acesso nas universidades públicas sem precisar de prova classificatória e sem apresentação de projetos e etc. Assim percebe outro fator que deixou um pouco a mostra da intenção do implemento dessa nova base comum curricular, quando foi realizado um golpe, tirou uma presidente eleita e quando o vice tomou posse, foram destituídos quase todos membros do Conselho Nacional de Educação – CNE e foi colocado outros Conselheiro com a ideologia elitista, contra uma educação plena de verdade e transformadora.

> Imagino como seria uma escola que levasse a sério tais exigências, em que a questão não mais seria quem escreveu, mas o que foi escrito, o que foi dito. Não quem, mas o que se pensa. Isso impõe, antes de tudo, uma relação de pensamento, não de pessoas. Os intermediários perdem, então, seus privilégios: particularmente os críticos (com seus manuais) e os professores (com suas técnicas pedagógicas). Na medida, porém, em que a questão o que se torna privilegiada, outras mais perdem força. É o caso, especialmente, da velha (e tão atual) causa final. É tão comum ouvirmos falar que o conhecimento deve estar a serviço de (da sociedade, da vida, da região, do homem), que o elogio da causa eficiente parece um disparate. No entanto, com Foucault, nada mais se pretende do que isto: atender, antes de tudo, ao próprio pensamento. (FOUCAULT, 2000, p. 299 – 306)

Então tirou uma base curricular que tinha como premissa e atos, dentro dos seus artigos, uma verdadeira revolução educacional, onde o estimulo ao estudo do comportamento humano dentro de universo amplo, onde o estimulo a pesquisa e ao intercambio estava presente dentro da formação do educando, onde podia dizer que a base de tudo era a compreensão do universo onde o educando está inserido e vem um novo projeto, que não tem como dizer se vai dar certo ou não, por que não ver uma sustentação sólida para a sua execução.

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NACIONAL E O PROJETO FUTURE-SE

Com toda a dúvida do melhoramento da educação que está ainda por vir com a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pode ainda esperar ou aumentar ansiedade quanto ao desenvolvimento do ensino superior, estão querendo reformular de forma imediatista, sem ter um projeto de experimento (piloto) para as universidades públicas o Projeto FUTURE-SE, que tem o caráter primária a desvinculação parcial ou integra do repasse ou financiamento da universidade pública por parte do governo, sugerido financiamento através de parcerias com empresas, organizações nacionais ou internacional. Ainda sugere que reformulação das estruturas de organogramas das universidades, enfraquecimento de colegiados e etc. Quando a educação vai parar de ser caminho e objeto de alienação de quem sustenta o poder, para beneficiar quem for de interesse pessoal, político partidário, a elite e enfraquecendo mais ainda o poder do povo em ter acesso ao desenvolvimento? Quando a educação vai ter uma autonomia dentro de governos para ser verdadeiramente democrática? Quando a educação vai ter o papel principal dentro de um país, pois, sem a educação não tem nenhuma forma de desenvolvimento?

Então, o FUTURE-SE que estão querendo implantar dentro das universidades, pode ser chamado de RETROCEDA-SE, essa a nossa intenção.

Vendo a educação na mão de um ministro que não importa em ter tirado um zero em uma avaliação, vendo um ministro que diz ter cursado em universidade de renome internacional e nem ter pisado lá para nada, um ministro que não importar de barrar o ensino e a forma de estimula o pensamento crítico e reflexivo como meio de transformação intelectual, não pode esperar muita coisa do futuro da educação nacional. A educação continua ainda sendo uma ferramenta de alienação, de ideologia classificatória, antidemocrática, de subjugação e direcionada para quem ostenta o poder econômico e social.

CONCLUSÃO

Portanto, a história da educação desde o seu primórdio, vem sendo na sua teoria documental e oral em promover conhecimento democrático, libertário, de forma plural e comum, participativo e por consequente igualitário. Mas na sua pratica não pode constatar o que está nos anais da história da educação. A pratica é conservadora, de caráter desigual, onde pode ver que existe uma tendência em favorecer quem está no poder para ratificar a

sustentação. A Educação, desde os tempos, onde a sua pratica era copista, quando perpassa para os caminhos dos monastérios e conventos, vai para o período da Revolução Francesa e Industrial, adentra na Europa moderna e nos períodos das grandes buscas de novas conquista territorial e de poder, chega no início da contemporaneidade, passando por duas grandes guerras, novas invenções, passa pela era espacial, passa por momentos de lutas libertárias e que chegam até a glória da liberdade e da democracia e na sua maior parte tem a função de alienação ideológico dentro de ditaduras opressivas, selvagens, assassinas e vai chegar até os dias quando sai de um período libertário e volta a ter a sombra da perseguição e da ditadura dentro de uma América que está sempre sendo base do pais que ostenta a supremacia econômica e do desenvolvimento a custa dos países mais fracos. Ainda tem uma esperança de um dia ver a educação ser o que propõe para todas as pessoas do mundo sem distinção, o poder ser a verdadeira ferramenta do conhecimento libertário, do aprender a refletir, a pode compreender, a poder criticar e ser criticado, ser ativo no desenvolvimento do espaço onde está inserido, de ser um verdadeiro cidadão pensante e transformador. A educação é a ferramenta mais certa para ter sucesso no desenvolvimento intelectual, social e comportamento do ser humano em uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2016.

DURKHEIM, Émile. **A Educação, Sua Natureza e sua Função**. In: _____. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. Cap. 1. p. 33-49.

FOUCAULT, Michel. **O Filósofo Mascarado**. In: _____. Ditos e escritos – **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Vol. II. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 299-306.

WEBER, Max, 1864-1920 **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva** / Max Weber; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO LASTREADA NOS DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM/2015

Juliana Dias Lima, Graduanda em Ciências Sociais, UERJ
Victor Romero de Lima, Graduando em Ciências Sociais, UERJ

RESUMO

O artigo discute a importância de uma educação pautada nos direitos humanos e como a Sociologia pode contribuir nessa perspectiva. Foram analisadas cinco redações nota mil do ENEM 2015, cujo tema versou sobre a violência contra a mulher, percebendo que elas fortalecem a percepção de uma educação democrática e emancipatória. Com isso, deparamo-nos com o papel da Sociologia em tratar o tema gênero numa linha de valorização da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos Humanos; Ensino de Sociologia; Gênero.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo destacar a importância da temática "gênero" no ensino regular das escolas através não apenas da disciplina de Sociologia, mas de outras matérias com a finalidade de auxiliar na formação crítica do cidadão. Para tanto, demonstraremos como o tema tem sido pauta de provas importantes da educação nacional, a exemplo da sua presença na redação de 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo título foi "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira".

Metodologicamente, abordaremos a importância dessa temática numa educação pautada nos direitos humanos e na valorização da diversidade, e analisaremos cinco redações que obtiveram nota máxima, as quais estão disponibilizadas no manual de redação do ENEM 2016 disponibilizado pelo INEP.

A TEMÁTICA "GÊNERO" NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em 2014 foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacionaldos dez anos seguintes. Destaquemos que um dos objetivos do PNE seria a

“promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, caracterizando, assim, uma educação voltada ao desenvolvimento do aluno como cidadão crítico apto a compreender e conviver com a diversidade social que o cerca, além de ser uma das formas de combate aos diversos tipos de discriminação.

Desde a sua apresentação no Congresso Nacional, no entanto, o projeto recebeu inúmeras críticas de parlamentares de vertente conservadora, o que levou a modificação da proposta inicial. Foi retirado o termo “gênero” sob a acusação de que fazia referência à ideologia de gênero nas escolas. O PNE modificou o antigo trecho por “cobrir todas as formas de discriminação”. Essa mudança: “soou como recuo às lutas por políticas públicas não sexistas, antirraciais e antidiscriminatórias na educação, logo uma perda para os direitos humanos” (NEVES, 2018, p. 736). Após essa modalização, o Plano Nacional de Educação foi aprovado através da Lei n° 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Esse recuo às lutas por políticas que cumpram as pautas sociais se junta também a outros fatores. Um desses fatores resulta do ensino das disciplinas ainda não ser totalmente decolonial, o que significa que não trazem à tona discursos e histórias que foram diminuídas ou inviabilizadas pelos colonizadores como os conhecimentos vindos do continente Africano e Latino Americano, e quando traz é ainda com resquícios do colonialismo implementado nessas culturas (REIS; ANDRADE, 2018).

Importante ressaltar que durante esse período diversos projetos políticos defendiam uma educação pretensamente sem doutrinação ideológica. Tais projetos tinham apoio de movimentos como Movimento Brasil Livre (MBL) e Movimento Escola sem Partido (ESP). Este segundo, como é possível perceber na própria nomenclatura, faz alusão ao combate de uma suposta educação político-partidária em sala de aula, quando na verdade tem como pretensão erradicar a educação democrática (PENNA, 2016).

Num primeiro momento os apoiadores do Escola Sem Partido (ESP) sinalizavam o combate ao que chamam de “doutrinação marxista” em escolas, universidades e materiais didáticos. O movimento foi fundado em 2004 pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, mas apenas a partir de 2014 ganhou notoriedade, sendo apresentado como projeto de lei em diversas casas legislativas do país. Muitos políticos apoiadores do movimento pertencem à bancada evangélica, usando como argumento o discurso de combate a ideologia de gênero nas escolas. Com isso, o ESP se voltava para outra pauta da agenda

conservadora: o combate à "ideologia de gênero", entendendo de forma equivocada e preconceituosa que a escola executa papel único na orientação de gênero do indivíduo (FERREIRA, ALVADIA FILHO, 2017).

Em decorrência dessa mudança, passou a haver uma pressão do movimento no sentido de proibir que professores falassem sobre temas como o criacionismo, gênero, sexualidade, entre outros, sob o risco de que fossem denunciados para a associação e difamados na página da internet do ESP. Dessa maneira, os professores não poderiam lecionar determinados conteúdos, mesmo com provas que comprovam sua veracidade, como é o caso do golpe que implantou a ditadura militar em 1964 no Brasil, já que alguns pais de estudantes concordam e apoiam a volta desse regime político.

Além do tema da redação de 2015, a contraditoriedade do Escola sem Partido em relação ao tema "gênero" no ENEM ainda teve outro foco em 2015. Miguel Nagib direcionou sua crítica a uma questão presente na prova de Ciências Humanas e Suas Tecnologias que trazia uma das citações mais famosas da filósofa feminista Simone de Beauvoir no livro "O segundo sexo", de 1960: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (BEAUVOIR, 2008, p. 13).

A visão crítica do fundador do ESP, presente no site oficial do Escola sem Partido, diz: "Este ano, mais de milhões de estudantes tiveram de escrever uma redação sobre a violência contra a mulher na sociedade brasileira. Cuidava-se, é claro, de uma provocação ideológica, e é de supor-se que muitos candidatos tenham ficado temerosos de expressar seus pensamentos" (NAGIB, 2015). Sua crítica sugere que o próprio INEP estaria desrespeitando, claramente, os direitos humanos ao impor que a intervenção para o problema abordado respeitasse os direitos humanos, sem romper com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Sua argumentação prossegue: "Condicionar o acesso de um estudante ao ensino superior a que ele possua ou expresse determinada opinião sobre o que quer que seja configura, sem sombra de dúvida, uma forma acintosa de cerceamento àquelas liberdades"[1] (NAGIB, 2015). Nagib finaliza seu discurso dizendo que no fim das contas, Simone de Beauvoir era apenas o boi de piranha do ENEM. Esta frase diz respeito justamente à repercussão obtida pela questão de Ciências Humanas que, segundo ele, teria

[1] Todos os trechos foram retirados do site escolasempartido.org

tirado o foco sobre o real “problema” da prova que era o “controle de pensamento” da redação ao zerar aqueles alunos que desrespeitassem os direitos humanos.

Segundo defende o Escola sem Partido, a função de educar cabe a família e a religião. O objetivo da escola seria apenas instruir para a entrada no mercado de trabalho. Partindo dessa perspectiva, além de inconstitucional, o movimento ignora uma educação emancipatória e crítica e também o caráter plural da escola. Louro (2001) nos lembra que no ambiente escolar estão presentes o sexismo, o racismo, a LGBTfobia e o ódio a diversidade. A escola, muitas vezes, pode ser ambiente de reprodução das mesmas formas de discriminação, visto que é constituída através de uma parcela da sociedade.

Assim sendo, numa visão democrática de Ferreira e Alvadia Filho (2017), o papel do profissional da educação é, além de repassar o conteúdo, estimular o pensamento crítico para que o aluno consiga relacionar passado, presente e os padrões culturais que permeiam a sociedade a sua volta. Só dessa maneira será possível fortalecer a luta por políticas públicas que valorizem as minorias e façam com que os indivíduos aprendam, desde cedo, a conviver respeitosamente em ambientes permeados pela diversidade.

Através disso é possível que cumpramos o dever da sociologia. Isto é, fazer com que trabalhemos com os alunos a imaginação sociológica, termo atribuído por Charles Wright Mills (1972), que significa entender os processos sociais através de uma análise que fuja do senso comum, relacionando cultura, padrões sociais, processos sociais, etc.

Além disso, é importante sublinhar que ainda há muito para avançar no ensino, a exemplo da disciplina de Sociologia. Mesmo que atualmente seja obrigatória no Ensino Médio, muitos professores que a lecionam não são formados na área, isto é, não são licenciados em Ciências Sociais, isso faz com que a qualidade de ensino não seja de excelência e colabora, em casos, que os mesmos fiquem “presos” pelas amarras do livro didático. Apesar do livro didático ser um objeto facilitador para administração do conteúdo didático, não deve ser o único, dando assim a possibilidade do licenciado em Ciências cumprir demandas que não estão incluídas no livro ou então que estão, mas ainda são insuficientes (FERREIRA; PAIN, 2020).

O ENEM DE 2015 E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Assim como nos outros anos, na redação de 2015 o estudante deveria escrever uma dissertação-argumentativa, com no máximo 30 linhas, que em seu parágrafo de conclusão apresentasse uma proposta de intervenção articulando medidas e agentes responsáveis, respeitando os direitos humanos, sendo esta conclusão-intervenção um diferencial do exame. Em caso de violação dos direitos humanos o candidato teria nota zero atribuída a sua prova.

Além de se constituir no principal mecanismo de ingresso ao ensino superior do país, é importante salientar que o ENEM se apresenta como forma de avaliação do currículo educacional em âmbito nacional, tendo em vista o cumprimento do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, tanto por instituições de ensino privada como por instituições de ensino público, o qual afirma: "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, art. 205). Logo, diferente do que afirma o movimento Escola Sem Partido, a educação é um direito que relaciona diversas instituições e deve ser uma educação que prepara também para o exercício da cidadania e não apenas para a qualificação no mercado de trabalho.

Se submetidas a avaliações, algumas provas anteriores a de 2015 também trouxeram em suas propostas de redações temas com tendência a discussão de contextos sociais, discriminatórios ou não. Em 2007 a redação abordou o tema "O desafio de se conviver com a diferença" trazendo em seus textos motivadores características como a cultura, diversidade e pluralidade de identidades. Já em 2016, cuja prova teve duas aplicações, os temas abordaram assuntos que desde o final da década de 80 são considerados crimes no Brasil. Na primeira aplicação o tema foi "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil" e a segunda aplicação teve como tema "Caminhos para combater o racismo no Brasil". Fica evidente a importância de um ensino emancipatório e crítico com o objetivo de formar cidadãos respeitosos e capazes de construir uma sociedade pautada na diversidade, sem discriminações ou preconceitos.

Ademais, assim como a educação é uma atividade que relaciona diversas instituições, a educação em direitos humanos (EDH) faz-se necessária com o auxílio de várias instituições, inclusive dentro da própria escola, ou seja, não é função apenas do professor de sociologia ou

de seus colegas de Humanidades abordarem conteúdos sociais em suas aulas, mas sim de todos os educadores em conjunto. Com isso, não haverá apenas um letramento em direitos humanos, mas uma cultura em direitos humanos e dessa forma será possível fazer com que medidas realmente aconteçam extraclasse (NEVES, 2018).

Para isso, também é necessário que os educadores pensem em estratégias para abordar os conteúdos sem que reproduzam discriminações que já estão estruturadas na sociedade, inclusive no currículo e na linguagem irrefletida que são usadas, e que, por conseguinte, acabam reafirmando as diversas formas de discriminação existentes na sociedade (MEYER, 2003).

ANÁLISE DAS REDAÇÕES NOTA 1000 E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Ao examinarmos as cinco redações nota 1000 de 2015, disponibilizadas no manual de redação do ENEM 2016 (INEP, 2016), é possível observar a percepção dos escritores dessas redações relacionada ao tema proposto. Quatro das cinco redações salientaram que, apesar de a sociedade ter tido mudanças em relação aos espaços sociais, que passaram a ser mais ocupados por mulheres, ainda há muito a avançar em termos de igualdade de direitos e condições entre os gêneros.

Há ainda características que foram capazes de destacar estas cinco redações considerando que foram escritas de maneira coerente obedecendo às competências da prova do ENEM, principalmente a II e III, que visam a aplicação de uma multidisciplinaridade e posteriormente relacionar isso à construção de uma argumentação consistente. A interdisciplinaridade foi muito utilizada como forma de obtenção de argumentos capazes de salientar a história da mulher em uma sociedade brasileira patriarcal e machista. Essa multidisciplinaridade possibilitou aos escritores utilizarem conceitos aprendidos em diversas matérias, principalmente de Humanidades, para constatar fatos ligando o passado ao presente por meio de uma alusão histórica ou criticando padrões culturais estruturados na sociedade.

Abaixo apresentaremos os trechos que mais chamaram a atenção nas redações disponibilizadas, podendo perceber em cada uma a alusão ao tema gênero. Em seguida, os analisaremos.

Redação 1: “A crença na subalternidade feminina é construída socialmente. A filósofa Simone de Beauvoir corrobora isso ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”.

Os dizeres de Beauvoir revelam como a associação da figura feminina a determinados papéis não é condicionada por características biológicas, mas por pré-determinações sociais" (INEP, 2016, p. 49).

Redação 2: "O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir "Não se nasce mulher, torna-se mulher", a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre" (INEP, 2016, p. 51).

Os trechos acima, retirados das duas primeiras redações, citam a frase de Simone de Beauvoir que também esteve presente na prova de Ciências Humanas. Diferentemente do fundador do Escola sem Partido, que a usou para fomentar suas críticas a respeito da educação sobre gênero, os alunos a utilizaram para salientar a sociedade brasileira como possuidora de uma cultura que pré-estabelece o papel feminino e que, por sua vez, essa "construção" determina a posição e o comportamento das mulheres se comparadas aos homens.

Devido ao exposto, vale relembrar o nome de uma antropóloga que não foi mencionada nas redações, no entanto é de grande prestígio para o tema. Margaret Mead, em 1935, contribuiu para a ruptura da ideia de que o comportamento dos homens e das mulheres era determinado por fatores biológicos em seu ensaio intitulado "Sexo e Temperamento". Comparando diversas sociedades, Mead conclui que as chamadas qualidades masculinas e femininas não são baseadas em diferenças sexuais fundamentais e determinantes, mas reflete condicionamentos culturais de diferentes sociedades. Apenas o sexo é biológico (MEAD, 1969).

Redação 3: "O ensino veta todo e qualquer tipo de instrução a respeito do feminismo e da igualdade de gênero e contribui com a perpetuação da ignorância e do consequente preconceito" (INEP, 2016, p. 53).

A escola, por representar um veículo de formação e estar presente da infância à vida adulta do individuo deve ter como proposta central a convivência de todos com a diversidade e a pluralidade. As temáticas das aulas, portanto, tornam-se definitivas para que estas convivências sejam colocadas em prática no âmbito social. Não é viável que os alunos tenham conhecimento sobre um tema que eles não têm a oportunidade de discuti-lo. Conforme o

trecho extraído, o papel fundamental da educação não deve ser apenas contribuir com termos e conceitos para avaliações, mas fazer com que essas referências se consolidem e se tornem ações efetivas que sejam levadas também para fora do ambiente escolar.

Redação 4: "Na revolução de 1930, paulistas insatisfeitos com a falta do poder político que detinham na República do café com leite usaram a falta de uma constituição para se rebelar contra o governo Vargas. O presidente, cedendo às pressões, garantiu na nova Constituição um direito nunca antes conquistado pela mulher: o direito ao voto. A inclusão da mulher na sociedade como cidadã, porém, não foi o suficiente para deter o pensamento machista que acompanhou o Brasil por tantos séculos – fato evidenciado nos índices atuais altíssimos de violência contra a mulher" (INEP, 2016, p. 55).

No parágrafo de introdução desta redação o candidato expôs o avanço na luta pelo direito ao voto feminino, só alcançado na década de 1930. Além disso, destaquemos a percepção, em especial ao estudante autor desta redação, sobre a luta feminista, pois a pressão para a conquista de direitos não se deu somente relacionada ao voto. A população feminina ainda teve que lutar pelo direito ao divórcio, ao controle da natalidade, ao direito à segurança, visto a alta taxa de violência contra a mulher e ao direito à educação, este que ainda não foi conquistado completamente. Outro fato que deve ser levantado consiste na falta de representatividade feminina na política brasileira já que é uma das formas de fomentar a criação de políticas públicas para garantir avanço na luta pelos direitos das mulheres.

A redação conseguiu valer-se, ainda, do repertório da disciplina de História para relacionar um assunto do passado à contemporaneidade, no caso a persistência da violência contra a mulher. Diante do conteúdo abordado no trecho é possível debater como os fatos e lutas do passado podem contribuir para as problemáticas que, ainda hoje, são enfrentadas pelas mulheres. Assim, o passado histórico do Brasil, bastante negativo, pode contribuir para fomentar discussões que contribuam para a formação do aluno cidadão, isto é, um cidadão participativo e solidário, aliado a uma educação democrática e de direitos humanos, esses dois últimos que precisam sempre andar juntos para alcançarmos essa educação (BENEVIDES, 2003).

Redação 5: "'A história da humanidade é a história da luta...' das mulheres. Karl Marx, filósofo e sociólogo alemão baseou seu pensamento na extinção gradual das classes sociais e das diferenças presentes na sociedade moderna. Analogamente, percebe-se, no

âmbito das relações sociais humanas, a presença de um grupo que não foge à luta por seus direitos: a população feminina. Por viverem em um país patriarcal - herança herdada dos tempos do Império - as mulheres brasileiras permanecem à deriva da sociedade" (INEP, 2016, p. 57).

O conceito "patriarcal" aparece na última redação fazendo alusão ao "estado" de superioridade dos homens e a herança existente até hoje que submete as mulheres e as deixam em condições de sub-representação social. Ademais, observa-se uma importante interdisciplinaridade. O estudante destacou Marx, que diz respeito às aulas de Sociologia e Filosofia, e também cita a herança patriarcal vinda dos tempos do Império, o que provavelmente esteve presente nas suas aulas de História. São utilizados termos como "sociedade moderna", "relações sociais" e "direitos", sinalizando um repertório com expressões e conceitos do currículo de Humanas para fortalecer sua argumentação.

Também é válido ressaltar que as redações 1, 3 e 5 abordam uma das políticas públicas que visam à proteção da mulher, a Lei Maria da Penha, Lei n° 11.340/2006, cujo principal objetivo é coibir todos os tipos de violência contra a mulher. Apesar de seu objetivo, as redações alertam que ela não chega a ser inteiramente eficaz. O estudante autor da primeira redação cita o aumento dos casos de homicídios contra as mulheres, ainda que a Lei Maria da Penha criminalize o feminicídio. Na segunda redação ela é citada como: "nem sempre eficaz" (INEP, 2016, p. 53). Já na quinta o autor, em sua proposta de intervenção, propõe que: "cabe ao Estado a fiscalização da Lei Maria da Penha e também a aplicação da mesma com maior rigor" (INEP, 2016, p. 57). Através da percepção dos autores das redações do ENEM 2015, cabe a nós refletirmos o quão significativo torna-se o estudo das Ciências Humanas no contexto atual.

CONCLUSÃO

Por meio da análise das cinco redações nota 1000 podemos perceber como a argumentação anti-discriminatória, bem como o uso de conteúdos das diferentes áreas de Humanidades, é valorizada pelo ENEM. Esse fato reafirma a necessidade da defesa de um currículo escolar emancipatório na Educação Básica que contribua para uma educação lastreada nos direitos humanos e na democracia (ABREU, 2015).

Opondo-se a movimentos que defendem uma educação sem supostas doutrinações políticas ou ideológicas que, por conseguinte, defendem a manutenção, e até retirada de algumas disciplinas como as de Humanidades do ensino regular brasileiro, é necessário destacar que abordar assuntos que contribuam para uma visão independente e crítica em sala de aula não diz respeito à doutrinação, mas sim em estabelecer uma identificação dos alunos perante o meio social em que estão inseridos.

Devemos lembrar que os direitos humanos são fatos históricos, mudam conforme o tempo e não se resumem apenas ao que está escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Logo, questões de gênero, questões de raça e etnia, de sexualidade, entre outros também são questões de Direitos humanos (NEVES, 2018; BENEVIDES, 2003).

Não é possível contribuir para a formação de cidadãos participativos em um regime não democrático visto que durante a história, principalmente durante o século XX, regimes totalitários contribuíram para a formação cívica, porém, também fascista e nazista da população. Logo, uma educação em direitos humanos focada na participação cívica da população deve ser também em um regime que se perpetue a democracia (BENEVIDES, 2003).

Nesse sentido, expressões vistas nas redações nota 1000 como “pré-determinações sociais”, “sociedade patriarcal”, “determinismo biológico” e até mesmo a frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, devem estar presentes em sala de aula. O propósito é fortalecer a educação em direitos humanos, situar o aluno e familiarizá-lo com fatos recorrentes socialmente, dentre eles a necessidade de se combater a violência contra a mulher. As aulas podem servir como estimulante para que os estudantes busquem soluções para diversas problemáticas sociais, e não para que compactuem com culturas discriminatórias e violentas.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, R. N. **Exercício da cidadania e direitos humanos: as funções da competência V na redação do ENEM**. In: SILVA, L. R. da; FREITAS, R. M. K. (Org.). Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, p. 97-108.

BEAUVOIR, S. D**. O segundo sexo**. vol.2. Lisboa: Bertrand Editora, 2008.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?**. In: BARBOSA, R. L. L.(Org.). Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 309-318.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL**.** Lei 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014

FERREIRA, W.; FILHO, A. A. **A serpente pedagógica: O projeto Escola sem partido e o ensino de Sociologia no Brasil**. In: e- Mosaicos, vol. 6, n. 12, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30272/21433>. Acesso em: 23 jun. 2020.

INEP. **Cartilha do Participante**. Redação no ENEM 2016. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2016.

LOPES, C. S.. Gênero e Ensino de História: **Como e o porquê de abordar questões de gênero nas aulas de História**. In: 5º Simpósio Internacional Eletrônico de Ensino de História, 2019. Aprendendo História: Gênero, 2019. p. 98-104. Disponível em: https://simpohis2019gen.blogspot.com/2019/03/conferencias-potencialidades-do-uso-do.html. Acesso em: 24 jun. 2020.

LOURO, G. L. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

MEAD, M. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

MEYER, D., E. E. **Escola, currículo e diferenças: Implicações para a docência**. In: BARBOSA, R. L. L.(Org.). Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 257-266.

NAGIB, M. **O boi de piranha do ENEM**, 2015. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/o-boi-de-piranha-do-enem/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

NEVES, C. A. B..**Direitos Humanos e Educação: A polêmica em torno da provação de redação do ENEM 2015 e 2017**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 57, 2018.

PAIN, R. D. S.; FERREIRA, W**. Por favor abram o livro na página... Obras didáticas de Sociologia e as implicações no trabalho docente**. Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE (Online), v.1, n, 14, p.105-118, 2019.

PENNA, F. D. A. **O Ódio aos Professores**. Publicado por PROFESSORESCONTRAOESP. 14 de novembro de 2016. Disponível em:

<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/2016/11/14/o-odio-aos-professores-se-profissionaliza/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

REIS, M. D. N.; ANDRADE, M. F. D. **O Pensamento Decolonial: Análise, Desafios e Perspectivas.** Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online), v. 17, p. 01-11, 2018.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TEODÓSIO DE OLIVEIRA LEDO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – PB.

Cleoneide Moura do Nascimento, CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR REINALDO RAMOS – CESREI
Faruk Maracajá Napy Charara, UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS
Sônia Ronilda de Sales Dultra, UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico reflete um trabalho em constante construção, acompanhamento, avaliação e reconstrução. Portanto, deve ser um documento claro e objetivo, que apresente a realidade escolar.Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que se encontra em fase de conclusão. Desenvolvida em uma escola Estadual no Município de Boa Vista-PB, contando com a participação de alunos, professores e gestor, tendo como objetivo analisar a elaboração, desenvolvido e execução do PPP da escola objeto dessa pesquisa. A fundamentação teórica desse trabalho utilizou-se de documentos oficiais como LDB, A Constituição Federal de 1988, PPP da escola, autores como Almeida e Freitas (2015), Veiga (2008), Gil (2010), Richardson (2008) entre outros. Para tanto se utilizou como pressupostos teórico metodológicos, desenvolvendo uma pesquisa de cunho exploratório, utilizando procedimentos técnicos como quanti-qualitativa, com aplicação de questionários fechados a alunos e professores e entrevista semi-estruturada com a gestora escolar. De acordo com os principais resultados, os alunos 59,3% afirmaram participar de projetos. 33,3% responderam que apenas assistem e responderam que participam dos eventos escolares. Entre os docentes 46,7% afirmaram que sempre consultam o PPP, 26,7% respondeu que consultam apenas em planejamentos anuais, 13,3% apenas em reuniões, 6,7% responderam que estava sendo desenvolvido apenas em projetos escolares e 6,7% responderam que não está sendo desenvolvido. Como resultado imediato percebeu-se que muitas ações descritas no PPP foram desenvolvidas na escola e que as diretrizes estabelecidas nesse documento norteiam as ações pedagógicas da unidade de ensino investigada na pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Pedagógico, Planejamento, desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é um documento de relevante importância, pois é através dele que se identifica a situação atual da escola, seus potenciais e fragilidades.

A constituição federal de 1988, no artigo 206 destaca:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei por planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Dentre os aspectos anteriormente citados, destacamos o parágrafo VI que enfatiza a importância da gestão democrática na educação pública, essa gestão democrática citada refere-se à elaboração, acompanhamento e execução do Projeto Político Pedagógico. O PPP é uma radiografia da situação escolar, nele deve conter as mais diversas informações para o diagnóstico e ofertade um ensino de boa qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, sugere um modelo de gestão democrática, assemelhando-se a ao que estabelece a constituição federal em seu 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”. De acordo como que está previsto em lei, a educação não se restringe apenas a unidade escolar, mas ao compromisso de todos que faz parte da sociedade, e estando ativamente participativos nas questões que tangem a educação. Também é responsabilidade da sociedade civil, a fiscalização o envolvimento e a participação das atividades no ambiente escolar. Exigindo do poder público, seus direitos, relacionados à gratuidade e qualidade no ensino ofertado.

De acordo com Almeida e Freitas (2015, p.25)

> Um PPP não pode ser feito com base em cópia de PPP de outras escolas, pois cada escola tem sua própria realidade. É como um microcosmo educacional que tem suas próprias prioridades, mas que deve se articular com o Plano Nacional de Educação e a busca de suas metas.

Cada PPP é único, por retratar a realidade ímpar de cada escola, com seu público singular, seus potenciais e desafios particulares. É um documento que se compara a uma radiografia da escola, que mostra seu diagnóstico, suas fragilidades e aspectos positivo. O projeto deve conter uma série de requisitos, tendo como parâmetro, o que anteriormente foi elaborado por toda equipe escolar e comunidade, tornando o trabalho mais efetivo, com maior produtividade e melhores resultados, tanto no aspecto quantitativo como no aspecto

qualitativo. A comunidade deve ser convocada, os pais estimulados a participar dos eventos escolares além de realizar o acompanhamento do desempenho de seus filhos.

De acordo com Brasil(2013, p.152) para se ter e

> Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa.

A escola não pode trabalhar de forma unilateral, isolada, ou centralizada na figura do gestor, ela deve estar permanentemente aberta à participação de alunos, pais, funcionários e comunidade, pois a escola é um patrimônio de toda a sociedade, onde cada um deverá atuar colaborando para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade voltado para toda a comunidade, seguindo o currículo, e cumprindo com o que foi estabelecido no regimento interno e no PPP. Dessa forma, a função da escola vai além da oferta do ensinojá que, tem como incumbência, o diálogo com a comunidade, de estar aberta a sugestões, de inovar e fazer parcerias no intuito de se aproximar cada vez mais a sociedade. As finalidades da educação dentro dessa perspectiva, se ampliam, gerando novas situações, exigindo uma atualização das necessidades que surgem no cotidiano escolar.

A importância política da escola é fundamental, na formação dos alunos, no contato com a comunidade, pois ela representa a ação do estado, a escola é a ferramenta de promoção do conhecimento e espaço para o desenvolvimento da cidadania, da cooperação entre as pessoas, assim devem preservar seus princípios éticos e morais, seguir a legislação vigente e manter o seu PPP atualizado, promover reuniões, debater seus principais problemas, estar aberta a sugestões, analisando e fazendo as necessárias modificações em seu regimento interno e o PPP. Promovendo a emancipação do aluno como um agente politizado, crítico e sensível as questões do cotidiano da sociedade, desta forma

Veiga (2008, p.55)

> Torna-se cidadão está longe de esgotar-se como aquisição legal de um conjunto de direitos, mas se constitui em novas formas de sociabilidade. A escola caracteriza-se com institucionalização das medidas reais, para que a intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, a fim de que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhe forma real. A escola é lugar de entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos existenciais de aluno e professores. É ela que torna educacionais as ações pedagógicas, a proporção que as impregna com as finalidades políticas da cidadania.

De acordo com o contexto apresentado esse trabalho propõe a analise de todo o processo sobre o PPP da escola Estadual Teodósio de Oliveira Ledo, desde sua construção, aplicação e avaliação no âmbito escolar.

METODOLOGIA

Tendo como base o aporte teórico lançado por Gil (2010) neste trabalho realizou-se uma pesquisa exploratória visto que teve a intenção de demonstrar a realidade do problema de forma mais profunda, tornando-o mais explícito e desenvolver de forma prática e crítica reflexões por parte dos educandos que contribuísse uma vivencia cidadã.

Quanto ao objeto esta pesquisa foi de cunho bibliográfico visto que, foi utilizado material já elaborado constituído como a Constituição Federal de 1988, a (LDB), Lei de Diretrizes e Bases, o regimento interno da escola Estadual Teodósio de Oliveira ledo e o (PPP) Projeto Político Pedagógico, além de livros, revistas, artigos científicos e materiais produzidos eletronicamente, cuja literatura traz todas as definições e contextos sobre o tema proposto.

Quanto aos procedimentos técnicos esta pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa de acordo com a definição de Richardson (2008), visto que não se buscou meramente dados estatísticos, mas uma leitura e reflexão da situação apresentado na Escola Estadual Teodósio de Oliveira ledo no município de Boa Vista. Para tanto fez uso imagens da realidade sobre as instalações físicas da escola, análise de documentação oficial da instrução de ensino. A *priore* foi aplicado um questionário fechado, com 54 alunos, das turmas do ensino regular e EJA (Ensino de Jovens e adultos), sobre as diversas atividades desenvolvidas na escola e sua relação com o PPP. Também foram aplicados questionários fechados com o corpo docente, totalizando 15 professores, versando sobre a construção, importância e aplicação do PPP, como fase final da coleta de dados foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a gestora da escola, indagando questões relacionadas às etapas de elaboração, execução e avaliação do que foi proposto no PPP.

Foram realizados a analise dos dados coletados, os mesmos convertidos em gráficos e percentuais sobre as respostas obtidas. Desta forma o método utilizado nesta pesquisa teve um caráter indutivo visto que parte de uma percepção geral para o individual de acordo com GIL (2010).

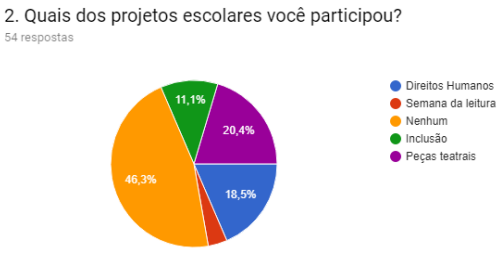
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de 253 alunos do ensino regular e EJA, responderam o questionário 54 alunos, dos turnos regulares e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando questionados sobre que atividades eram desenvolvidas na escola, 40,7% dos alunos responderam que eram as gincanas, 35% responderam que eram os projetos, 13% responderam jogos escolares, 7,4% afirmaram ao ter conhecimento sobre as atividades desenvolvidas na escola e 3,7% responderam ser as excursões, conforme podemos observar no gráfico 01, abaixo:

Gráfico 1

Sobre quais seriam os principais projetos que o aluno participou 46,3% afirmaram não ter participado de nenhum projeto, 20,4% participaram de peças teatrais, 18,5% responderam ser projetos vinculando a temática dos direitos humanos,11,1% responderam ser projetos enfocando a temática da inclusão e 3,7% citaram a semana da leitura.

Gráfico 2

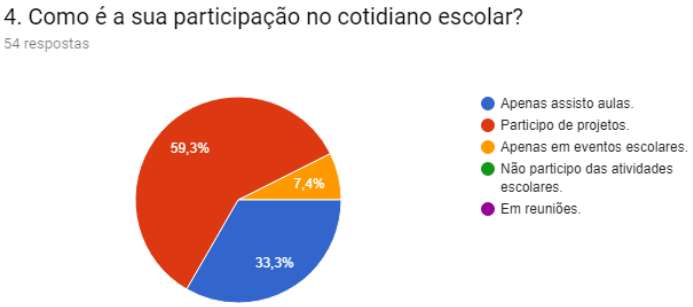


Na terceira pergunta foi pedido para que o aluno citasse um tema trabalhado na escola e 29,6% citou cidadania como tema, 22,2% o racismo foi citado, 20,4% citou os cordéis,16,7% responderam o combate as drogas e 11,1% a família.

Gráfico 03

Em seguida foi perguntado qual era a participação do aluno no cotidiano escolar, 59,3% afirmaram participar de projetos. 33,3% responderam que apenas assistem aulas e 7,4% responderam que participam dos eventos escolares.

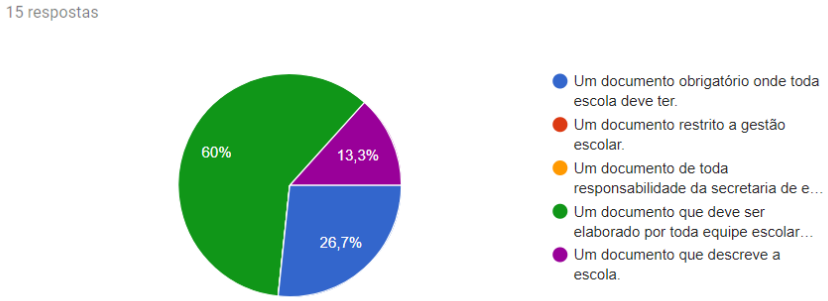
Gráfico 04



Entre o corpo docente que é composto por 15 professorem, todos responderam os questionários,quando indagados sobre qual seria a definição para o PPP, 60% responderam que o PPP é um documento que deve ser elaborado por toda equipe escolar e comunidade. 26,7% afirmam ser um documento que toda escola deve ter e 13,3%, respondeu que o PPP é um documento que a escola deve ter.

Gráfico 11

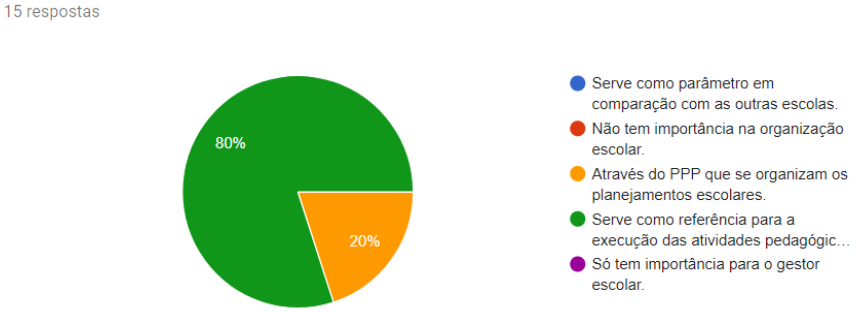
11. Como o senhor (a) definiria o PPP?



Quando perguntados sobre qual seria a importância do PPP para a organização escolar, 80% responderam que o PPP serve como referencia apara a execução de atividades pedagógicas da escola e 20% afirmaram que através do PPP se organizam os planejamentos escolares.

Gráfico 12

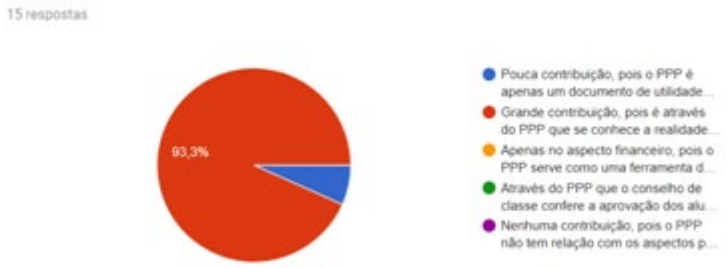
12. Qual a importância do PPP para a organização escolar?



No quarto questionamento foi perguntado aos professores qual seria a contribuição que o PPP traz para o processo educativo na escola? 93,3% dos professores responderam que o PPP trazia grande contribuição, pois é através do PPP que se conhece a realidade escolar e 6.7% afirmaram ser pouca a contribuição do PPP no processo educativo, pois o PPP seria apenas um documento de caráter administrativo.

Gráfico 14

14. Que contribuição o PPP traz para o processo educativo na escola?



Quando perguntados sobre a participação na construção do PPP, 33,3% afirmaram não ter participado 33,3% afirmaram ter participado em reuniões e debates, 26,7% responderam que participaram de maneira constante em todas as etapas da elaboração do PPP.6,7% responderam sim respondendo questionários.

Gráfico 16

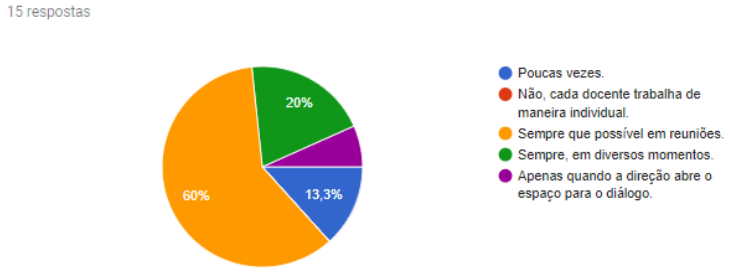
16. O senhor (a) participou da construção do PPP da escola?

15 respostas

Quando questionados sobre a existência de espaços para o diálogo na perspectiva de uma gestão democrática na escola, 60% dos docentes a firmaram haver sempre que possível em reuniões, 20% afirmaram que sim sempre em diversos momentos,13,3% afirmaram que ocorre poucas vezes e 67% responderam que ocorre apenas quando a direção abre espaço para o diálogo.

Gráfico 18

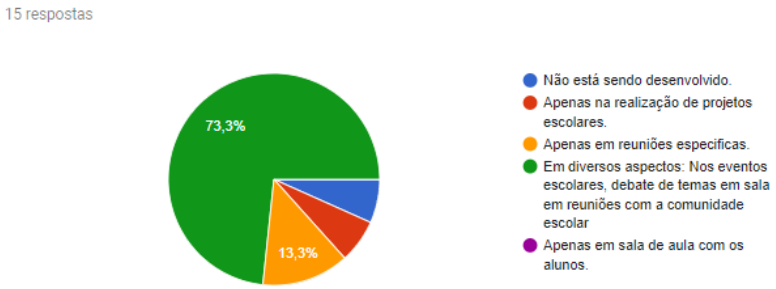
18. Na escola existem espaços para o diálogo na perspectiva de uma gestão democrática?



Quando perguntados sobre como o PPP estava sendo desenvolvido na escola, 73,3% responderam que estava sendo desenvolvido em diversos aspectos como em eventos escolares, debates em sala de aula em reuniões e com a comunidade. 13,3% responderam que estava sendo desenvolvido apenas em reuniões especificas, 6,7% afirmaram estar sendo desenvolvido apenas em projetos escolares e 6.7% responderam não está sendo desenvolvido.

Gráfico 19

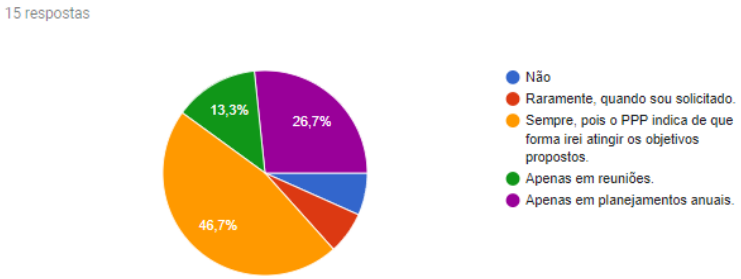
19. Como o PPP está sendo desenvolvido na escola?



E como última pergunta do questionário, os professores foram indagados sobre se consultavam o PPP da escola para sua pratica educativa e em quais circunstancias. 46,7% afirmaram que sempre consultam o PPP, pois o mesmo indica a forma como os docentes irão atingir seus objetivos propostos, 26,7% respondeu que consultam apenas em planejamentos anuais, 13,3% apenas em reuniões, 6,7% responderam que estava sendo desenvolvido apenas em projetos escolares e 6,7% responderam que não está sendo desenvolvido.

Gráfico 20

20. O senhor(a) consulta o PPP da escola para o desempenho de sua prática educativa?Em que circunstâncias?



Como última etapa da coleta de dados foi realizada uma entrevista contendo cinco perguntas, feitas a gestora escolar Micheline Taciana Ramos Xavier da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teodósio de Oliveira Ledo. Quando perguntada sobre quaissegmentos da escola participaram da construção do PPP? A gestora afirmou que toda a comunidade escolar, gestão, professores alunos, pais com aplicação de questionários e entrevistas. Como segundo questionamento foi perguntado que fundamentação teórica e legal orienta a elaboração do PPP? A gestora afirmou que foi utilizada a partir da base legal e pedagógica, como a constituição federal de 1988, a Leis de Diretrizes e bases a (LDB), as diretrizes curriculares nacionais , dentre outros autores citados no PPP.No terceiro questionamento foi indagado quais foram às dificuldades durante a elaboração do PPP? A gestora informou que as dificuldades foram diversas, muita resistência de diversos setores, como a pouca participação de pais, falta de entusiasmo de dos envolvidos no processo, muita concentração de responsabilidades em poucas pessoas, a questão do pouco tempo para a construção do PPP, apesar de todas as dificuldades conseguiram construir o PPP.

Em seguida foi perguntado de que forma a gestão escolar utiliza o PPP em suas ações pedagógicas?A gestora afirmou que no inicio de cada ano letivo a comunidade escolar se reúne para atualizar o PPP, porem antes dessa etapa é realizado a construção do projeto de intervenção pedagógica (PIP), este projeto contém a temática da qual a comunidade ira trabalhar durante todo o ano letivo, os objetivos e ações que serão desenvolvidas no decorrer do ano, sendo incluída todas essas informações no PPP, juntamente com dados atualizados em relação a quantidade de alunos,dados referentes ao corpo decente , número de turmas , fazendo a construção do plano de trabalho . Como última pergunta foi indagado como a gestão avalia o processo de elaboração do PPP? A gestora respondeu que avalia como um

processo positivo, pois o PPP reflete o retrato da escola, facilitando assim o trabalho, tendo ciência dos objetivos a serem buscados durante o ano letivo.

CONCLUSÕES

Ao longo do trabalho, pode-se perceber uma intima relação entre o que foi descrito no Projeto Político Pedagógico com as respostas dadas por alunos e professores. No tocante a gestão democrática da escola, existe uma considerável parcela dos alunos afirmam que seria necessária uma maior aproximação da gestão com os estudantes, professores também revelam que se necessita de mais espaços e oportunidades para a o diálogo na escola. Sobre os projetos desenvolvidos na escola, nota-se que os mesmos estão previstos no PPP, e que seus objetivos pedagógicos em muitas vezes foram alcançados.

Com relação à participação da comunidade no cotidiano escolar os resultados revelam que ainda ocorrem de maneira muito tímida e pontual, na maioria das vezes apenas em reuniões convocadas pela direção da escola. Entre uma das maiores indagações dos alunos a questão de aulas mais diversificadas por conta do corpo docente e de uma gestão escolar mais próxima e transparente são pontos elencados pelos alunos.

De acordo com o que foi exposto nota-se a real importância do Projeto Político Pedagógico para a escola, suas dificuldades para elaboração e também a grande contribuição que o documento traz para o bom funcionamento da unidade escolar e no desenvolvimento e promoção da cidadania, das atividades pedagógicas, além da aproximação da família nas demandas escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Garcia, FREITAS, Maria do Carmo Duarte. **A Escola no Século XXI. Desafios permanentes projeto político pedagógico, gestão escolar, métricas no contexto das TICs**.4.ed.Rio de Janeiro,2015.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Brasília: MEC, 1996.

BOA VISTA/E.E.F e M Teodósio de Oliveira Lêdo/PPP- Projeto Político Pedagógico, 2018.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed.** São Paulo: Atlas, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo, 2008.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 24ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.p.152.

CAPÍTULO 5

A POLÍTICA PÚBLICA VOLTADA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, UMA ANÁLISE DO PERCURSO.

José Rogério da Silva, Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, UCM. Especialização em Gestão da Educação Municipal, - UFPB. Licenciado em Pedagogia - UFPB. Coordenador Administrativo de Ensino do Município de Bayeux – PB.

RESUMO

Nossa pesquisa, revisitará o percurso dos principais documentos que normatizam a Educação Infantil no Brasil, um recorte histórico da Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017, ao trilhar o percurso buscamos refletir acerca das contribuições que documento proporcionou para as Políticas de Educação Infantil. Nossa pesquisa baseou-se em metodologia histórico- crítica e foi tracejado nos referenciais teóricos, com consulta bibliográfica e documental, de caráter qualitativo. Ainda, revisitamos as concepções pedagógicas que fundamentaram a história da Educação Infantil no Brasil, como um direito de toda criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; BNCC; aprendizagem e criança.

INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da Educação Infantil brasileira são extensas e assumem posturas diversas, neste estudo, optamos por fazer um retrospecto dos marcos legais principiando pela Constituição Federal de 1988, explorando ainda as contribuições de leis como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),Lei 9394/96 (Brasil, 1996); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 05 de 17/12/2009 (Brasil, 2009); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), dentre outro importantes marcos legais que contribuíram para o desenho de Educação Infantil que temos hoje no Brasil.

Nossa finalidade é colaborar com estudos no campo das Políticas Públicas de Educação Infantil no Brasil, o processo de estudo têm por base os princípios da metodologia histórico-crítica, em que o movimento se deu pela análise de conteúdo, percebendo as contribuições existentes entre as ideias apontadas em documentos oficiais e as ideias constatadas pela bibliografia, fazendo uma reflexão a respeito das contribuições e concepções de cada documento analisado

Em sua construção histórica, pode observa-se a Educação Infantil vive um constate processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, a de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens que se despontam sempre prioritárias nas discussões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Assim, para melhor situar o leitor, abordamos nosso tema da seguinte forma: Enfocamos a Educação como um direito universal (social e humano) e gratuita de toda criança brasileira e como se deu essa conquista a partir da Constituição Federal de 1988 até a presente data. Logo em seguida, narramos o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular. Encerramos nosso estudo, em uma perspectiva reflexiva sobre os limites e as possibilidades da BNCC para a educação infantil. Essas reflexões finais, entretanto, não pretendem ser indicativas de finalizar os muitos diálogos que essa proposta excita, pelo contrário, o objetivo é de socializar novos subsídios para auxiliar esses debates.

O DIREITO A EDUCAÇÃO, UNIVERSAL E GRATUITA

No trajeto histórico da Educação brasileira, sobretudo, na Educação Infantil, podemos assinalar que o marco das transformações e dos avanços começam a tomar contornos mais definidos com a **Constituição Federal de 1988.** Com sua promulgação, são suscitadas diversas discussões, notadamente acerca de políticas públicas educacionais. Logo começam a surgir no país Leis, estatutos, diretrizes e decretos para garantir o direito constitucional.

O texto da Constituição de 1988, no 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)

Ainda na Constituição de 1988, estabelecer em seu art. 6º a educação como um direito social. Portanto, o Estado de Direito deve prover a seus cidadãos educação universal e gratuito.

Para Cury (2002, p. 249), assumir a educação como um direito é um marco legal importante na história do Brasil, haja vista que "Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais". Desse modo, reconhecido os direitos dos cidadãos na Constituição Federal, dentre eles a educação, é necessário garantir programas no âmbito do Estado para resguardar a concretização das demandas sociais.

No concernente a Educação Infantil, o texto constitucional prevê que será oferecida em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade, conforme prevê o inciso IV do art. 208 , sendo os Municípios os entes federativos que atuarão prioritariamente na mesma (Brasil, 1988, art. 211, §2º).

Para SOUSA, "é indiscutível que esta constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil". (2000, p.48). Uma significativa conquista de direitos para as crianças brasileiras.

Em **1990,** é instituído o **Estatuto da Criança e do Adolescente** que veio reafirmar no capítulo IV, artigo 54, inciso IV o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola.

Outro marco importante surge com homologação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996** (LDB/9394/96) pela qual a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando definida como a primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a Educação Infantil será oferecida em: "I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade". (LDB, 1996)

Importante destacar que, a LDB de 1996 rearranja o sistema educacional no Brasil, definindo os papéis de creche e pré-escola, irrompendo velhos padrões e propondo novas formas de organização do espaço escolar, tempos e prática pedagógica. Nesse sentido vejamos a o que pensa OLIVEIRA,

> Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família (2002, p. 82).

Assim, começava a ficar claro que a Educação Infantil teria função de educar e cuidar, visto que a LDB de 1996 definiu que educar e cuidar são os princípios norteadores e aspectos indissociáveis da educação da criança de 0 a 6 anos de idade. Contudo, como diz Minuscoli (2016), a tarefa de romper com as concepções assistenciais que ainda permeiam a sociedade, é

um desafio aos participantes do processo educativo e dos que definem políticas públicas, nomeadamente os poderes públicos.

As instituições de Educação Infantil passam a ter, segundo a LDB, a responsabilidade de **oferecer às crianças condições para aprendizagens** que podem ser na forma de brincadeiras ou aquelas propiciadas por vivências pedagógicas. Eis, a difícil tarefa de compreender que a Educação Infantil, sobretudo a oferta em creches, estava **abandonando seu caráter meramente assistencialista**, que historicamente às caracterizou, como um atendimento de guarda e proteção às famílias de baixa renda, que mais se assemelhava a instituições de caridade (Oliveira, 2002).

Considerado o divisor de águas no processo de garantia a creches e pré-escolas, principalmente na garantia da aprendizagem**, em 1998**, foi publicado o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** KUHLMANN JUNIOR[2], considera que,

> O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (2003, p.52).

De outra banca, o RCNEI, não foi unanimidade e sofreu várias críticas a respeito de sua construção, pois para os críticos, a proposta para educação infantil deve ser estabelecida pelos seus sujeitos/autores e com ampla participação de professores e especialistas em educação. Na contramão dos críticos, o Referencial, em sua introdução esclarece seu objetivo:

> Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (1998, p.13).

Havemos de concordar que houveram progressos na educação infantil brasileira, com a chegada do RCNEI, pois até então não existia nenhuma referência curricular que norteasse a práxis docemente na educação infantil em todo o território nacional, como bem lembra CARVALHO,

[2] Ver a **obra Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica** de Moysés Kuhlmann Jr.

> Embora tenham sidos concebidos com avanços na área específica, por produzir textos que poderiam ser utilizados como suporte para o diálogo e a conseqüente produção de propostas constatado no Brasil, e a apropriação dos Referenciais Curriculares de uma forma conturbada, como um manual que deve ser seguido a risca, desconsiderando-se totalmente a riqueza oriunda de experiência, da autoridade da cultura original (2003, p.79).

Assim, percebemos que é imperativo ao ponderar sobre o RCNEI compreender qual é a formato de educação que se quer, pois segundo ZOTTI, "compreender o currículo oficial também possibilita analisar, com base nas intenções presentes nas políticas oficiais, a realidade educativa do cotidiano da prática escolar" (2004, p.10).

Outro importante documento que passou a fortalecer a política educacional brasileira, foram as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI**, regulada pela Resolução nº 1/1999 (CNE) foi a primeira a instituir as DCNEI. Posteriormente e ainda em vigência temos a Resolução nº 5/2009 (CNE), cujo objetivo seria orientar e normatizar o currículo escolar nas diferentes etapas. A sua edição é decorrente da LDB e é realizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, destinando-se a todos os sistemas de ensino (público, privado ou filantrópico). O DCNEI não engessava o currículo escolar, porém, mesmo tendo autonomia, as escolas deveriam seguir as orientações das DCNs sendo coerentes com a sua proposta pedagógica.

As DCNEI delineavam com maior ênfase as definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, explorando mais amplamente os conceitos de Educação Infantil e da Proposta Pedagógica. Elenca os princípios norteadores (éticos, político e estéticos), os quais devem ser considerados pelas propostas pedagógicas de redes de ensino e escolas.

Ao analisar as DCNEI, Alves (2011, p. 31) verifica que estas:

> Apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado.

Já do ponto de vista de Amorim (2014), as **DCNs para Educação Infantil de 2009** reconhecem esta etapa como a primeira da Educação Básica, colocando-a no sistema nacional de ensino e definindo a faixa etária de 0 a 5 anos de idade como sujeitos de direitos, em que a concepção reside na integração das funções de cuidar e educar, assim, como documentos anteriores.

É necessário entender que RCNEI (1998), foi o primeiro documento oficial, em âmbito nacional, criado para orientar a prática pedagógica na Educação Infantil enquanto, o DCNEI (2009) traz as normas que devem conduzir a Educação Infantil, é um documento mandatário.

Em 1998, fortalecendo essa concepção é editado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que ponderava:

> Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar (...). As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. (BRASIL, 1998, v.1, p.23)

Assim, a Educação Infantil brasileira passa a ter como foco o desenvolvimento integral da criança como indivíduo na sociedade onde vive, abordando ainda, o cuidado relacional, onde a criança estará se socializando com o ambiente que a cerca; cuidado individual, onde a criança deverá aprender sua peculiaridade em relação aos outros; no geral, a escola deveria estar apta a observar, e assim, cuidar de cada criança como "ser único" e "ser social" conjuntamente, compreendendo o processo de desenvolvimento da criança como indivíduo na sociedade.

> (...) Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (...) (BRASIL, 1998, v.1, p.24)

Outro marco legal de destaque que mudou a configuração na Educação Infantil brasileira, ocorre no ano de **2009 com a Emenda Constitucional n° 59** que a tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Consequentemente, crianças que completam seis anos após a data de 31 de março teriam matrícula assegurada na primeira etapa da educação básica, a saber a Educação Infantil.

Logo com a obrigatoriedade das matrículas das crianças de 4 e 5 anos, definida pela Lei Federal 12.796 de 04/04/2013, a educação amplia o atendimento, aumentando o número de crianças nas instituições de Educação Infantil.

Ainda ultimamente **o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)** lançou como 1ª Meta matricular até o ano 2016 todas as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, ou seja universalizar, sugerindo ainda a ampliação de creches, para atender até o final da vigência do PNE 50% das crianças de até 3 anos de idade.[3]

[3]Desde de 2014, a taxa de atendimento de crianças de 4 e 5 anos cresceu apenas 4 pontos percentuais, dos 11 pontos necessários para chegar a meta estabelecida. Os dados têm como base levantamentos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Pnad Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

BNCC – O PERCURSO

Principiamos da trajetória da BNCC, recorrendo ao seu texto introdutório, que a define como: "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7).

Logo se configuraria como um conjunto de orientações sobre o que seria imprescindívelnaeducação de toda criança e adolescente brasileiro e uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas.

Cabe observar que, a ideia de uma base curricular não é hodierna. Sua previsão legal remete a Constituição Federal Brasileira, no artigo 210 (BRASIL, 1988), reiterada pela LDB em seu artigo 26 (BRASIL, 1996). No ano 2009 o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009) mobiliza a sociedade na defesa de um currículo comum, principalmente na comunidade escolar. Todavia, o debate em torno dessa implementação ganhou evidência a partir de 2014 com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu vinte metas para melhoramento da Educação Básica, sendo que quatro delas estão diretamente conexas à BNCC (BRASIL, 2014a).

Em julho de 2015, a BNCC começa a ganhar forma, especialistas e professores convidados começam a produzir a primeira versão. De outubro do mesmo ano a março do ano seguinte o rascunho inicial ficou abeto a consulta pública no site do MEC. Estes e outros acontecimentos sugerem quanto atenuado foi o processo de produção/construção da Base.

Ainda no que se refere à consulta pública da primeira versão, existiu significativa participação nas contribuições disponibilizada na plataforma virtual do Ministério da Educação. Muito foi debatido sobre os reais impactos das sugestões apresentadas, no processo de ensino e aprendizagem e consequentemente na qualidade da educação nacional.

O processo de construção foi permeado de tensões e críticas. Iniciando pela proposta preliminar, ou seja, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve por objetivo indicar quais os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Assim,

(IBGE) a mesma pesquisa revela que indicador saltou de 89,1% para 93%, de 2014 para cá. O percentual de crianças de até 3 anos que frequentavam creches chegou a 34,1%, em 2017, contra 29,6% em 2014. O PNE não foi alcançado para a educação infantil.

compreendemos que a construção da BNCC foi configurada pela participação social, ainda que não de forma ampla.

Dentre essas tensões, foi a queixa da ausência de participação da sociedade civil na elaboração da proposta da BNCC. O protesto veio a público por meio do coordenador do Fórum Nacional de Educação, Heleno Araújo Filho, que questiona que o Fórum, é formado por cerca de 50 entidades da sociedade civil, e não foi convidado a participar nos três seminários realizados para elaboração do texto da BNCC. Para legitimar seu questionamento, o coordenador faz referência a Conferência realizada em 2014 pelo Fórum, a qual teria sido desconsiderada, sendo que nesta Conferência Nacional de Educação houve a participação de aproximadamente de 4 milhões de conferencistas. Afirma assim, que a versão dessa BNCC é ilegítima e que a exclusão da participação dos profissionais da educação nesse processo dificultará a sua assimilação e implementação (HAJE, 2017).

Ainda de acordo Haje (2017) em réplica a esse questionamento, Ricardo Coelho, então Secretário Executiva do Ministério da Educação (MEC), fez alusão aos números de contribuições aprovadas para a o texto da BASE: a primeira versão do BNCC recebeu 12 milhões de contribuições e a segunda recebeu análises e sugestões de mais de 9 mil participantes.

Retornando para a primeira versão, observa-se que, sofreu um processo de discussões em que o então ministro da educação, Renato Janine Ribeiro, divergiu com a comissão responsável sobre a metodologia de algumas questões do documento. Ribeiro deixou a pasta da Educação sendo sucedido por Aloizio Mercadante, que começou um processo de revisão da primeira proposta (SANTOS, 2017).

Posteriormente as contribuições recebidas pela consulta pública, da primeira versão, com algumas adaptações e inserção de conteúdos de interesse da União, a segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016 para análise popular. Nessa segunda versão, houve a participação de professores, gestores, especialistas e entidades de educação debatendo nos seminários realizados em cada Estado da federação. Os frutos desses seminários foram apontados em um relatório final elaborado pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

Nessa fase, a elaboração da BNCC sofreu conflitos com questões internas, atrasos nas plenária, reflexos do procedimento de impeachment de Dilma Rousseff que resultou ainda na troca de comando no Ministério da Educação e da polêmica Reforma do Ensino Médio. Em

abril de 2017 a terceira versão, foi divulgada pelo MEC, existindo alguns pontos ainda divergentes que acarretaram em mais discussões de todos os setores da educação (SANTOS, 2017).

Em 15 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), votou pela aprovação do Parecer CNE/CP nº 15/2017, assim, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (somente para Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi aprovada por 20 votos a favor e 03 desfavoráveis.

Em 15 de dezembro o documento final da BNCC foi remetido para o MEC, para em 20 de dezembro de 2017 ser homologado pelo ministro da Educação Mendonça Filho e pelo presidente da República Michel Temer.

Logo em seguida instituída pela resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Vale ainda ressaltar que, a BNCC não nulifica os documentos e leis que já estão postos; logo, as diretrizes educacionais anteriores a Base continuam valendo.

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, a partir das conjecturas da BNCC, deverá ser organizada a partir de dois grandes eixos: **as interações as brincadeiras**, uma vez que estas promovem experiências por meio das quais as crianças podem construir noções, habilidades e atitudes por meio de suas ações e interações com outras crianças e com adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017).

Refletindo o que já defendiam os referenciais e estudiosos da infância, como bem definiu Almeida:

> A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Esta não existe por si; É uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, político, pois numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos. (ALMEIDA, 2003, p.11)

Nesta perspectiva a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, realça a importância do das interações e das brincadeiras para as crianças:

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das

> frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

Ademais, a BNCC traz princípios: **Éticos**, relacionados com a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos**, focando os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos**, que trabalhem a sensibilidade, a criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A BNCC reafirma a indissociabilidade entre **cuidar e educar** e que o currículo permita a constituição das subjetividades humanas. Como vemos na definição abaixo:

> Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade." (BRASIL, 2018, p. 36)

Dito de moto simples, a BNCC para a Educação Infantil, **é** a **síntese dos conhecimentos, saberes e valores** produzidos que todas as crianças brasileiras que frequentam creche e pré-escola têm o direito de se apropriar.

Partindo do entendimento o das especificidades da Educação Infantil, principalmente em relação à idade, e de que meninos e meninas matriculados em creches ou pré-escolas aprendem “convivendo, brincando, participando, explorando, comunicando e conhecendo-se”, a BNCC esquematiza **SEIS DIREITOS DE APRENDIZAGEM**[4] que devem ser garantidos às crianças nesta etapa da Educação Básica, em **CINCO CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**, em síntese:

[4] Os direitos à aprendizagem devem ser articulados com as quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

Extraído de: https://fernandaclimaco.com.br/wp-content/uploads/2018/11/Captura-de-Tela-2018-11-04-%C3%A0s-11.11.34.png

A BNCC reafirma a identidade do sujeito aprendente, ao definir **criança como um sujeito histórico e social**, produtor de cultura, que interage socialmente com os outros por meio de diversas linguagens. Como já as definiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

> sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, ao reafirmar o conceito de criança a BNCC rompe com **dois modos** de educação: **o assistencialista** que desconsiderava a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária e se restringia ao cuidar meramente (alimentar, limpar, deixar brincar, etc.) e **o escolarizante**, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Logo, o grande desafio que temos que nos propor a fazer é pensar esse processo de aprendizagem para a educação Infantil de forma ampla, e não mais como antes estávamos direcionando, por áreas, é entender que os campos deram mais amplitude para vermos esse conhecimento perpassando por várias áreas e que elas estão inter-relacionadas e totalmente presentes no dia a dia dessa criança.

Aqui, vale sublimar que, a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo, mas "sim" um orientador curricular. Cabendo aos Estados e Municípios prepararem seus currículos a partir dos princípios e aprendizagens definidos por ela, pois

> "Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação" (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse desenho, para além de orientarem atribuições pedagógicas que são ajustadas para o trabalho na realidade de cada escola, os currículos locais funcionam como ferramenta de gestão para a implementação e o acompanhamento de políticas públicas de educação.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Em um exame geral, visualizamos que toda a conjuntura das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Infantil brasileira, houve significativos avanços, não somente na garantia do acesso à escola, mas sobretudo na garantia do direito a aprendizagens.

Reconstituir o percurso da Educação Infantil brasileira nos remete a progressos e anacronismos, como pudemos constatar ao longo do nosso texto. As políticas direcionadas ao ensino infantil em âmbito geral estão abaixo do que poderíamos titular de avanços. A disparidade entre legislação e realidade não é de agora.

Permaneceremos na perspectiva de que a BNCC consiga superar as lacunas históricas ainda presentes no nosso sistema educacional, abordadas ao longo do nosso estudo. Por cento, trilhar a trajetória da Educação Infantil brasileira nos possibilita a visualização de avanços e retrocessos. As políticas públicas para a Educação Infantil, estão muito aquém do que poderíamos chamar de avanços expressivos. A dissociação entre legislação e realidade (in) posta não é de hoje.

Vemos um distanciamento da prática com o que os documentos preconizam. A garantia a educação por instrumento legal não é garantia que de que a criança tenha acesso ao sistema de ensino, e se tiver não é garantia que o ensino seja de qualidade. De fato, não ao longo dos anos, acesso e qualidade educacional para todos de maneira igualitária.

A análise da BNCC é imprescindível quando estudamos as políticas públicas de Educação Infantil brasileira, pois é o documento mais contemporâneo da política, notadamente curricular. O sentimento é de perspectiva de que a BNCC, supere as lacunas historicamente acumuladas, e isto só o tempo será capaz de revelar.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

ANTUNES, C. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AMORIM, Karen Santos. **Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 2014.

(ANFOPE). **Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação.** Posição da ANFOPE sobre a BNCC. Goiânia/GO: 2017. Disponível em: http://www.anpae.org.br/website/noticias/390-2017-09-11-17-16-17. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph:** Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/272/204>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.

BRASIL, 1990. Planalto do Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

BRASIL, 1996. Planalto do Governo. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Brasília, 1998. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BRASIL, 2007. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Brasília, 2007.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de setembro de 2019.

BRASIL, 2014. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL, 2017a. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Linha do Tempo. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

BRASIL, 2017b. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. (3 volumes).

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

CARVALHO. E. M. G. **Educação Infantil**. Bahia: EDUESC, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-362, julho, 2002.

HAJE, Lara. **Fórum Nacional de Educação considera Base Nacional Curricular Comum ilegítima.** Câmara dos Deputados: Brasília, 2017. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/535651-forum-nacional-de-educacao-considera-base-nacional-curricular-comum-ilegitima.html. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

KRAMER, Sônia (Org.). **Com a pré- escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**.14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MINUSCOLI, MaritâniaFerrazzo. Políticas públicas e educação infantil no Brasil: uma breve análise da (des) construção de uma consolidação da educação infantil como direito. In: IV SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2016, Joaçaba. **Anais do...** Joaçaba, SC: Unoesc, 2016.p.111-127.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.** Organização do documento JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, João Vitor. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento determina currículo comum em todo o país para Educação Infantil e Ensinos Fundamental e**

Médio. Revista do Instituto Humanitas da Unisinos:OHU on-line, ano XVII, n. 516, dez. 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf.

SOUSA. A. M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal.** Campinas: Papirus, 2000.

ZOTTI. S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

CAPÍTULO 6

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA OS ALUNOS DO 3º ANO B EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE QUEIMADAS-PB

Evandro dos Santos Mota, Graduando do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Estadual da – PB
Évelyn dos Santos Barbosa, Graduando do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba – PB
Rivanildo Barbosa Pereira, Graduando do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba – PB
Jussara Natália Moreira Belens, Professor Doutora Orientadora, Coordenadora Residência Pedagógica, Universidade Estadual da Paraíba - PB

RESUMO

Este trabalho busca analisar as representações sociais dos/as alunos/as do 3º ano de uma escola pública da cidade de Queimadas-PB, com relação ao ensino de sociologia. Por meio da pesquisa qualitativa, especificamente da etnografia e da pesquisa participante, observou-se o olhar de jovens estudantes do ensino médio, sobre essa disciplina. O percurso metodológico utilizado foi a etnografia. Essa metodologia nos possibilitou uma visão horizontal do problema da pesquisa, através das observações, dentro e fora da sala de aula, durante as atividades e regências realizadas no período de agosto de 2018 a julho de 2019 na Residência Pedagógica de sociologia-CAPES[5]-UEPB. Para embasamento teórico nos fundamentamos no conceito de representações sociais; além de uma abordagem sobre a sociologia no ensino médio. Por tanto, verificou-se que uma aula semanal de sociologia e a existência de professores/as que não são formados/as na área influenciam na representação social que estes jovens estudantes tem sobre este componente curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio, Etnografia, Representações Sociais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz como resultado de observações em sala de aula, através do Programa Residência Pedagógica[6], na qual, o objetivo é apontar a representação social no ensino de sociologia para os alunos do 3º ano B em uma escola pública da cidade de Queimadas-PB. Levando em consideração que não podemos compreender os sujeitos, esquecendo que estes fazem parte de uma sociedade cultural, econômica e política.

[5] Órgão financiador do Programa Residência Pedagógica.

[6]Orgão financiador do projeto.

Trabalharemos com o conceito de representações sociais, onde, este foi primeiramente abordado por Èmile Durkheim, depois a Psicologia Social aprimorou em um campo de estudo com Moscovici. O que seria as representações sociais? Para Jodelet (1989) "[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

. Estereótipos como: pra que estudar sociologia, não serve pra nada; sociologia é a mesma coisa que história; todo sociólogo é ateu ou outras denominações desse tipo.

A partir do convívio estabelecido na escola, começamos notar a postura dos alunos quando o professor de sociologia vai para a sala, esse olhar dentro da realidade deles, faz com que aprimoremos os conhecimentos, e da qualidade cientifica para a pesquisa. Ao estarmos próximos da realidade do objeto pesquisado, podemos notar aspectos dos alunos que usando outra metodologia não conseguiríamos alcançar nossos objetivos na pesquisa.

Enfatizamos as representações sociais por que elas caracterizam as dimensões, da vida social, cultural e psicológica, dos alunos dentro das escolas, eles se deparam com as hierarquias dos saberes estabelecido pelos próprios currículos escolares, onde certas disciplinas tem mais "importância" que outras.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Como metodologia utilizou a abordagem etnográfica, de modo que a etnografia vai possibilitar o envolvimento dos residentes com os alunos. Usamos como ferramenta de coleta a entrevista, e outros instrumentos etnográficos: registro em áudios. No percurso metodológico a observação em sala de aula foi o principal instrumento de pesquisa. Para Castro (2015, p. 16) "[...] a etnografia possibilita um envolvimento entre o pesquisador e os participantes no processo de compartilhar experiências fazendo sentido dos dados de pesquisa".

Procuramos preservar a imagem dos alunos como da escola, sem citar nomes, por isso usamos nomes fictícios, nas entrevistas, cada aluno ficou em uma sala desocupada, e procuramos deixa-lo tranquilo, para que as entrevistas saíssem sem interferência de outras pessoas.

Todos os alunos da turma do 3º B se prontificaram de serem entrevistados, buscamos ser sucintos nas perguntas por conta do tempo.

LINHA DO TEMPO DA SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A Sociologia como disciplina no ensino médio, sempre sofreu alterações, ou seja, por ser uma disciplina crítica, na qual leva os alunos a compreender e interpretar os elementos que os rodeiam dentro da sociedade, é sempre vista pelo Estado como uma disciplina doutrinadora.

A partir de 1925 houve no Brasil a necessidade de colocar a disciplina de sociologia nas escolas secundárias, devido, as universidades públicas já estarem ofertando o curso, desde então, os alunos precisavam da introdução no ensino médio para prestar vestibular, o primeiro período da disciplina no ensino médio vai até 1942, mas esse período é marcado pela constituição das ciências humanas, e não só a sociologia.

Mesmo com Lei de Diretrizes de Base da Educação – (Lei nº 4.024/61) a sociologia permanece como optativa ou facultativa nos currículos, com a ditadura militar a partir de 1964, a sociologia é praticamente extinta do currículo escolar, para os críticos da época em especial os militares, a disciplina representa ideologias partidárias, referindo-se a partidos Comunistas de esquerda, que disseminam o marxismo nas escolas.

Atualmente em nosso país, a discursão é retirar a disciplina de sociologia (não só ela, como Filosofia) do currículo, o mesmo discurso usado pelos militares na ditadura militar em 1964, a disciplina de Sociologia para eles tem um viés partidário, e que a esquerda manipula os alunos com essas disciplinas.

A obrigatoriedade da disciplina nas escolas foi retirada, como a mesma não tem um reconhecimento nesse país, “os alunos” não se importam de forma efetiva com a retirada, diante dos acontecimentos os alunos criam representações socais sobre a disciplina. Representações essas sobre nossos olhares em sala de aula, que não agrada os alunos.

A SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO SOCIAL

O ensino de Sociologia contribui diretamente no desenvolvimento da formação pessoal, tornando os alunos sujeitos mais críticos, questionadores, além de estimular o exercício de sua cidadania de forma mais consciente. Com a desvalorização da disciplina,

percebe-se que, os alunos adquirem representações sociais desfavoráveis o ensino de sociologia. Segundo,

> Nesse sentido, pode-se pensar que a sociologia, por meio de seus conteúdos e conceitos, teria uma função informativa, possibilitando aos estudantes conhecerem os direitos e deveres dos quais são "possuidores". (MOTA, 2005)

Um dos grandes desafios atuais da educação consiste em preparar os indivíduos para viver em uma sociedade que está em constante em transformação.

Observando a realidade da falta de interesse no que diz respeito à disciplina, é cada dia mais necessário que se busquem estratégias pedagógicas que possibilitem uma nova perspectiva sobre a disciplina, considerando a importância do desenvolvimento social e pessoal dos mesmos. Em uma das entrevistas com um aluno acerca do interesse pela Sociologia, um dos alunos respondeu:

Entrevistado 1[7]:

"- Eu comecei a estudar aqui no primeiro ano, no primeiro e segundo ano eu nunca tive aula de sociologia mesmo, eu não tive professor que soube ensinar sociologia, que soubesse explicar, é tanto que eu achava uma matéria inútil. Mas nesse ano temos uma professora que é bem exigente, eu comecei a gostar muito de sociologia, acho que está entre as cinco (cinco) matérias que mais gosto, acho muito importante.

Através de uma abordagem interdisciplinar, podemos facilitar a construção de conhecimentos que tenham relação direta com o contexto social dos alunos. As representações sociais nascem dentro do contexto que o individuo está inserido. Se na escola os fatores pelos quais geram a criação destas representações são institucionalizadas os alunos absorvem e exteriorizam no meio escolar. Para este aluno:

Entrevistados[8] 2:

"- Como falei, a sociologia está sim presente em nosso cotidiano, em várias ações que você vê notícias, sempre tem a ver com isso. Ela pode explicar tudo na vida social? Tem uma explicação sobre tudo? Eu acho que não, porque geralmente as pessoas pensam que uma matéria só pode explicar uma coisa, mas eu acho que são complementares, se por acaso ela se juntar com outra ela pode muito bem entender aquilo, são complementares."

[7] Aluno entrevistado do 3° B, de uma escola pública de Queimadas-PB.
[8] Aluno do 3º ano entrevistados da escola citada.

E ousamos a interpelar: qual é a subjetivação produzida pela própria escola sobre a importância da Sociologia? Como dentro da escola há uma relação mais próxima dos alunos com outras disciplinas, é percebida a relação sujeito objeto, e a criação de umas verdades, nas quais, as representações sociais, os envolvidos destorcem o papel da sociologia. Para:

> As representações sociais, como conduzem um novo olhar dos sujeitos e objetos a que se propõe compreender, trazem a tona elementos importantes para a compreensão das construções sociais, além de contribuírem para a formulação de novas hipóteses, sobre vários problemas presentes na sociedade atual (SANTOS e DIAS, 2015)

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PARA OS ALUNOS DO 3º ANO B DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE QUEIMADAS-PB

A disciplina de Sociologia tem uma característica peculiar de fazer com que o aluno do ensino médio pense, reflita sobre o que acontece na sociedade e no mundo, seja no sentido político, étnico racial, gênero, e religioso, ou seja, tudo aquilo em que o indivíduo, nesse caso o sujeito, esteja inserido na esfera social.

As representações sociais criadas pelos alunos sobre a disciplina de sociologia compreende-se que o ensino sociológico não é de muita importância, pois para eles, a disciplina não contribui no contexto de vida. E ao mesmo tempo, a disciplina foca em alguns temas sociais, como relata o entrevistado.

Para o entrevistado[9] 3:

"- O que se aprende nessa disciplina é tudo que se diz respeito à política, religião entre outros."

Então, compreende-se nesse sentido que a imaginação dos alunos foi se formando conforme as informações de seu cotidiano, explicando a partir de suas experiências de vida.

Quando se fala sobre estudar a sociologia, sabe-se que essa disciplina de qualquer maneira irá desenvolver conflitos. Pois a disciplina tem por sua essência a criticidade e a desnaturalização do meio social. Para,

> Assim de um lado as categorias de compreensão do real são fundadas no individuo e se diferencia através deles e, de outro lado, a estranheza frente ao real se funda na crescente objetivação de realidade despossui do sujeito (CROCHIK, 1994)

[9] Aluno entrevistado da escola citada, 3º ano B.

Percebe-se que a disciplina de sociologia neste sentido, é excêntrica[10], pois pela própria natureza de pesquisa, e assim, ao seu modo de compreender, interpretar e de desnaturalizar as relações sociais, tornando, assim, uma disciplina que incomoda àquelas pessoas que tem uma vida padrão, bastante tradicionais e que a escola também está inserida nesse contexto.

A dificuldade maior, não é pelo fato dos preconceitos e a falta de informação por parte dos alunos, mas, sim pelas partes responsáveis, pela a educação brasileira. Na qual dificulta o esclarecimento da sociologia como ciência.

Com a mudança do ensino médio não favorece o ensino de sociologia, pois a mesma se encontra desvalorizada na grade curricular. Com esse fato, partimos desse pressuposto de que:

Na entrevista o aluno (a) quatro diz: tudo que é ensinado na aula, não é de seu interesse e não leva a importância pela qual deve ser considerado, pois então não é preciso demorar muito em sala de aula.

Proporcionando assim, cada vez uma visão distorcida desses alunos para a sociologia, em que essa disciplina é algo muito fora do seu contexto, formando representações sociais da disciplina.

Com esta afirmação podemos cada vez perceber que as representações sociais dos alunos, em relação à disciplina são de forma depreciativa. Vale apresentar que podemos mudar o contexto sobre o ensino de sociologia, e proporcionar uma visão que a sociologia não é só uma esfera da universidade. E sim conscientizá-los que é preciso ter conhecimento do mundo em que estão inseridos. Como afirma a autora:

> Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porque construímos representações. E, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, igualmente não somos isolados em um vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nós apoiamos (JODELET, 1989, p.1)

Observa-se que os alunos de sociologia do 3º não tiveram uma prática diversificada, dando-lhe uma abertura para um bom direcionamento como aluno, mostrando que além de ler e escrever há também como aprender a socializar-se, seja no ambiente familiar ou religioso.

[10] Aquela que se desvia do habitual, do normal.

Os alunos do ensino médio devem saber que a sociologia pode lhes proporcionar um leque de informações dando-lhes caminho de uma racionalização, porque não dizer os preparando para a vida quando houver o cuidado de trazer uma informação detalhada a respeito do ensino de sociologia.

Percebemos ao longo da pesquisa que existem afastamentos dos alunos com a disciplina de sociologia, pelo fato das representações sociais que eles adquiriram ao longo do ensino médio, e que, a própria escola não valoriza o ensino de sociologia, quando percebemos os seguintes casos, uma situação que a nossos olhos contribuem para determinadas representações e desvalorização da disciplina é o horário das aulas de sociologia.

No 3º B, as aulas são sempre as ultimas, e no pior dia da semana quando os alunos estão ociosos para ir embora, nesse caso seria a sexta-feira. Como também, a escassez de aula, notamos que como só tem uma aula de sociologia por semana, todas as atividades extra escolar, são colocadas no horário de sociologia, ou seja, a própria gestão da escola tem determinadas representações sociais sobre a disciplina.

Mas entendemos que essas representações são frutos de uma esfera federal, onde não é do interesse dos governantes do nosso país, que esta disciplina tenha destaque, por que, ela faz com que os alunos se tornem indivíduos conhecedores da vida social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa pesquisa se iniciou desde a observação do problema, que seria as representações sociais sobre o ensino de sociologia dos alunos do 3º ano B, em uma escola pública da cidade de Queimadas-PB. Na qual utilizamos ultilizamos uma pesquisa etnográfica e qualitativa. Para coleta de dados, utilizamos a entrevista com cada aluno da turma, de forma indivudual para que eles não ficassem constrangidos com os colegas de sala. Ultilizamos o conceito de representações sociais ao longo da pesquisa, e citamos autores que trabalham com essa temática.

Nas entrevistas encontramos relatos semelhantes, quando os alunos se deparam com a falta de intesse a sociologia por conta do que a disciplina já é apresentada socialmente para eles.

Com a coleta dos dados conseguimos obter resposta para o problema pesquisado, quando os alunos apontam características da disciplina que não condiz com seu campo de

estudo, essas características se apresentam como representações sociais devido à experiência deles na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o resgate do conceito de representações sociais, contribuiu para que pudéssemos descrever a relação dos alunos do 3º ano B, de uma escola pública na cidade de Queimadas-PB, com a disciplina de Sociologia.

E através desta pesquisa, podemos verificar que existem variados fatores que contribuem para a construção de determinadas representações sociais.

Vale salientar, que, se observarmos o contexto histórico da disciplina no ensino médio, identificamos que existem diversas situações que favorecem o distanciamento dos alunos com a disciplina de sociologia.

A relevância da temática está no fato da pesquisa contribuir para professores, ou até gestão escolar, o porquê de os alunos terem determinadas opiniões sobre algumas disciplinas, nesse sentido, não nos referimos só a disciplina de sociologia, mas como todo corpo. A final, não cabe somente aos alunos à responsabilidade de buscar mudanças frente a essa problemática, pois, a escola também influencia no nível de importância que é dado ou não para todas as disciplinas.

Como também é percebido que os alunos não têm o discernimento que todas as disciplinas são importantes para o conhecimento cientifico. Cabe à sociedade e órgão federais investirem em determinadas áreas como, por exemplo, as ciências sociais.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A. D. **Torna-se aluno - identidade e pertencimento:** perspectivas etnográficas. Campina Grande: eduepb, 2015.

CROCHIK, J. L. O conceito de Representação Social: A quuestão do individuo e a negação do outro. **Instituto de Psicologia USP**, São Ppaulo, p. 173-195, 1994.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. **PUF**, Paris, p. 31-36, 1989.

SANTOS, G. T. D.; DIAS, J. M. D. B. Teoria das represemtações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **Revista eletrônica de humanidades do curso de ciências sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 8, p. 173-187, jan-jun 2015. ISSN 1984-4352.

CAPÍTULO 7

ALGORÍTMICAS E ESCOLARIZAÇÕES DOS CORPOS: O CULTO A IDENTIDADE E SUA PROFANAÇÃO

Alexandre Luiz Polizel, Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina
Moises Alves de Oliveira, Professor no Departamento de Química da Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

O pensar a sociedade contemporânea encontra-se atravessada por tecnologias e técnicas, dentre elas outros modos de constituir os corpos (individuais, coletivos, de saberes-poderes-verdades) com a instauração da cibercultura. É desta perspectiva de (des)encontros que este manuscrito emerge, como recorte de uma investigação maior acerca das constituições dos corpos nas virtualidades. Este tem por objetivo apresentar a analítica da produção do corpo no ciberespaço e o culto a identidade no tempo presente. Este tem por técnica de olhar ressonâncias nietzscheanas e das filosofias das diferenças. Para isso este texto é organizado em três eixos: a) A problemática do corpo na cibercultura, b) A produção algorítmica do corpo e o culto a identidade e; c) Culto ao corpo encontra as educações.

PALAVRAS-CHAVE: Cibercultura, BigData, Identidade, Diferença, Corpo.

INTRODUÇÃO

Este manuscrito consiste em um recorte de uma investigação maior acerca das constituições dos corpos nas virtualidades. Neste temos por objetivo apresentar a analítica da produção do corpo no ciberespaço e o culto a identidade no tempo presente.

Realizamos este movimento ao considerar que as técnicas consistem em modos de produção. Nas dinâmicas sociais e filosóficas, as técnicas deslocam os modos de constituir corpos: corpos das ciências, corpos-individuo, corpos-coletivos, corpos-máquina, corpos-culturais, corpos... Tais técnicas a medida que atravessam e constituem os corpos tem por efeitos a (des)(re)produção de modos de existir (FOUCAULT, 2014; NIETZSCHE, 1974). Deste perspecto nos movimentamos acerca das produções dos corpos.

Dentro das técnicas contemporâneas, colocadas em mobilidade, nos deparamos com o instaurar das ciberculturas como fio condutor para discussão acerca dos corpos, à medida que estas derivas modos outros de se relacionar com o tempo e o espaço, ou seja, com as modalizações das experiênciaIdiades. Todavia, as ciberculturas não consistem em espaços

livres, abertos a qualquer criação, elas consistem em espaços regulados – plataformas – que direcionam os processos de corporificação (SIBILIA, 2015; LEVY, 2000).

Movimentados por tal perspecto vertemos nosso olhar a investigar as dinâmicas na rede social *facebook* acerca dos modos de constituição dos corpos nas virtualidades. Desta imersão emerge este manuscrito que baliza o pensamento acerca de: Como o sistema regulatório da plataforma *facebook* direciona as constituições dos corpos?. Tal problemática leva-nos a pensar acerca da constituição logarítmica dos corpos o sintoma de deriva a um culto ao corpo.

A PROBLEMÁTICA DO CORPO NA CIBERCULTURA

O corpo tem uma história trágica (FOUCAULT, 2014; NIETZSCHE, 1974). Não por estar morto, mas por estar continuamente disputado como conceito acerca de "O que é o corpo?" ou "Como o corpo faz-se?". Neste sentido o corpo é a tragédia por excelência, uma história ainda contada, de dramas e (in)certezas. Vê-se as disputas conceituais: corpo-máquina, corpo-cartesiano, corpo-edipiano, corpo-científico, corpo-individuo, corpo-coletivo, corpo-alma... Quantos corpos!

Nesta disputa constante, de tragédias e conquistas, o corpo é mobilizador de reflexões, no interior das culturas – o corpo é produção cultural, e produtor de culturas. Na contemporaneidade, são colocadas em movimentações as indagações culturais acerca de como o advento da cibercultura coloca deslocamento os modos de ser, estar, pensar e existir.

A cibercultura, é caracterizada por Pierre Levy (2000) como um parâmetro modificativo das experiêncialidades, tal qual outras culturas. Com o advento e aprimoramento de tecnologias de informação e comunicação, derivam-se os modos de se relacionar com o espaço e o tempo. As fronteiras físicas não mais são empecilhos – a menos que forem barreiras físicas de hardwares e mecânicas de transporte –, os territórios encontram-se a um *click*, ou voo, de distância. As barreiras temporais, borradas pelo acesso dos registros deixados na *web*, ou em transmissões ao vivo. A cibercultura instaura assim o tempo das barreiras borradas. Não que antes essas barreiras não existiam, todavia agora são aceleradas. A cibercultura contribui nesse sentido para a configuração do corpo in *fast life*, a vida rápida estimulada pelo espirito neoliberal (SIBILIA, 2015).

Com informações disponibilizadas em fluxo, e facilidade de acesso, este modo outro de experiênciaIidade deriva também as relações de identificação dos corpos. Identificações que eram segregadas, interditadas e excluídas, agora encontram-se em navegação. Modos de existir que eram condenados, requerem a si afirmativamente nos processos de políticas identitárias. Os processos de corporificação se intensificam, à medida que os processos de reconhecimento e instrumentais para tal são reconhecidos. O corpo agora não é só nome, carne e registro especializado, o corpo faz-se textos digitais, audiovisuais, hipertextos e arquivamentos, o corpo faz-se BigData – as múltiplas plataformas de armazenamento de dados (SIBILIA, 2015).

A PRODUÇÃO ALGORÍTMICA DO CORPO E O CULTO A IDENTIDADE

Como dito, o corpo faz-se à medida que se produz enquanto rastro deixado em um banco de dados. Ou melhor, em um complexo de bancos de dados que se conectam em fluxo. Tal conexão é mediada por uma base binária, que se organiza e é organizada medida a jogos de interessamento e modalização dos desejos. Tal sistema de organização, modula-se via funções, é uma base algorítmica.

Se o corpo se coloca a fazer-se no ciberespaço, ele encontra-se em uma dualidade de seus desejos do compor-se e, do dos jogos algorítmicos de organizar, agenciar e capturar esse desejo (NIETZSCHE, 1974). Neste sentido, existe uma organização do desejo e com isso uma organização de si no processo de fazer-se corpo no ciberespaço. Nos conclames daqueles que buscavam buscas e publicações associadas à sua vontade ou, convergência de modos de ser, pensar e existir, os algoritmos passam a organizar os corpos pelos critérios de identidade.

Tal identidade não é fixa por estar associada a um banco de algorítmicos que organiza o corpo visto que a cada nova curtida, reações ou comentários (opções disponibilizadas para interação na plataforma *facebook*) mudam-se as dinâmicas da linha do tempo. Todavia, a identidade passa a fixar a aproximação e manutenção do corpo apenas com aqueles que se assemelham a este, ou seja, se minhas curtidas têm como padrão dez outros corpos, e estes mantem a relação de se afetar e identificar, estes são mantidos em proximidade – e apenas estes. Deste tocante surgem as noções de bolhas. Dentro das bolhas mantem-se corpos apenas com a mesma identidade. A produção algorítmica do corpo, nesse sentido, obedece a manutenção da homogeneidade (JUNO; D'ANDREIA, 2017; SIBILIA, 2015). O homogêneo, se não muda em conjunto, torna-se hipersensível e reativo a mudanças (NIETZSCHE, 1974).

Nesta aproximação dos corpos que fazem, ligados e constituídos em relações de reconhecimento apenas das similitudes, outro atravessamento vigora: O quanto o corpo quer ser visto; outra dinâmica derivada da cibercultura. Se antes o ser percebido socialmente atendia a barreiras físicas e temporais, e no tempo presente tais fronteiras não se colocam como limitantes, o ser visto tem um desafio: Como captar a atenção do Outro (JUNO; D'ANDREIA, 2017; SIBILIA, 2015; LEVY, 2000).

Vê-se que a medida que o sistema algorítmico coloca o Outro em evidência a medida que o corpo se aproxima de seu posicionar-se e inscrever-se no ciberespaço, e as relações dar-se pelo critério de se identificar no Outro, um denominador é estabelecido como critério de organização das relações: O que se vê no Outro é o que afeta, agrada e se identifica, o corpo tem interesses a ser visto e reconhecido, logo instaura-se um culto a identidade. Cultua-se o Eu no Outro e o Outro no Eu (JUNO; D'ANDREIA, 2017; SIBILIA, 2015).

Demarco aqui que as identidades são necessárias, para agrupamentos e reinvindicações por modos de existências como legítimos: vide a história de movimentos sociais LGBTs, feministas, étnico-raciais, classe, ribeirinhos, das matas, sem terra... Todavia a organização dos corpos por algoritmos e o culto a identidade similar, quando insensibiliza-se para com a diferença leva a perca de posicionamento histórico de si e do Outro.

Neste sentido, a cibercultura tem deslocado os modos de produção dos corpos, à medida que constitui outras técnicas, relações de espaço, tempo e experiencialidade. Vê-se que tais técnicas são reguladas e reguladoras, as plataformas digitais oferecem recursos e organizam os corpos e, com isso tem efeitos direto na mediação compositiva dos corpos. Dentre estas, demarca-se a organização logarítmica, medida por critérios de identificar-se no Outro ao passo que o Outro é semelhante a si. Este processo leva a uma desconexão com a diferença, e produz bolhas e homogeneidade – e as bolhas deixam opaco a localização de si e do Outro.

CULTO AO CORPO ENCONTRA A EDUCAÇÃO

Em meio a sociedade hiperconectada e ao corpo que se faz objeto de culto, desejo e visibilidade, a escola enquanto espaço educacional depara-se com um duplo problema: a) O corpo que parece escapar a todo momento pelas telas dos *smartfones*, buscando visibilidade, fluxos rápidos de informações e trocas de *likes*, deixando de se manifestar em sala ou se

manifestando de ao modo de confronto, a fim de manter sua visibilidade também em sala; b) O corpo que se vê confrontado entre os muros da escola e relembra sua materialidade, coloca-se nos fluxos de socialização diversa, ligada as diferenças, que permite reestabelecer a realidade não digitalizada (SIBILIA, 2012).

A escola não perde sua organização panóptica de vigilância, a visibilidade continua sendo mote das relações e das existências. Contudo a escola como espaço de disciplinarização dos corpos e das mentes (FOUCAULT, 2014), encontra o conflito que coloca o sujeito em seu processo de construção, do saber e criar a si de modo relacional e perspectivo (NIETZSCHE, 1974). A elaboração de si envolve o desenvolvimento de técnicas que são desenvolvidas apenas na relação e confronto e do negativo, ou seja, no contato altero e áspero para com o Outro. É o olhar do Outro, seus questionamentos e o modo que ele expressa o que não sou – e o que sou – que oferece substrato para construir a vida enquanto uma obra de arte. O espaço escolar apresenta seu papel social de criar os encontros dos corpos em suas diferenças, negatividades, e oferecer as tensões necessárias para o conhecer e instaurar a si continuamente.

A própria organização do âmbito escolar enquanto projeto de espaço de aprendizado, ensino, composição de conhecimento e socialização, incorrem nestes encontros que permitem o afirmar a si enquanto sujeito em contato com as diferenciações e diversidades. Ao contrário das redes sociais e de sua seleção algorítmica, o espaço escolar é espaço aberto. Seus muros são apenas simbólicos, esses são porosos e abertos a multiplicidade de modos de existir. Apesar da limitação espacial, que leva aos sujeitos que compõe a escola estarem atrelados a uma comunidade regional que permite acesso a mesma, essa comunidade é sempre múltipla, diversa e plural (TEIXEIRA, 1971; BARREIRO, 1980). Não há algorítmicos que joguem a escola em um inferno do igual, no qual todos são imagem e semelhança do Eu.

Julio Barreiro (1980) ao pensar o papel social da escola pontua como tal espaço é pensado como espaço para produção da dimensão humana. Mesmo escolas que se colocam no investimento para a mercantilização dos corpos e das mentes, produz no encontro das multiplicidades entre sujeitos distintos no espaço escolar, as rupturas querem permitem reconhecimentos em meio a alteridade áspera. Alteridade áspera no sentido de que a escola é viva, a educação vivifica os corpos, elabora problemas e permite trocas. É neste encontro

entre o Eu, o Outro e o Nós, que se produz a dimensão humana, o reconhecimento da existência em coletividade, articulado por distintos saberes.

É no reconhecimento de tal dimensão humana, que há a possibilidade instaurativa da consciência transitiva e crítica, do olhar para com sigo que escapa qualquer tentativa de programação. Essa conscientização dá-se à medida que é possível elaborar perguntas, colocar saberes em questionamentos, ocupar-se filosófica, ética e politicamente a pensar outras realidades possíveis. O processo de conscientização crítica e coletivizada é o oposto do que a corporificação algorítmica. O corpo de conhecimento conscientizado, de dimensão humana, é aquele que rompe com prescrições, busca o ser mais, o criar, construir e compreender o que está para além do dado. O corpo de conhecimentos conscientizado é aquele que se ocupa do que está para além do visível, dado, congelado em uma imagem; é aquele que vai além, joga-se no devir e pensa de modo transformativo. É artístico como a *poiesis* e *práxis* grega, pois ele é transformativo e participante, respectivamente – ao contrário do algorítmico, que é conservativo e repetitivo.

Na compreensão da escola como espaço da criação, socialização e em que a participação: ética, a medida que permite reflexão, reinterpretação e ressignificação de valores; estética, ao passo que elabora as faculdades do sentir e do criar; política, promovendo a participação na tomada de decisões e compreensão enquanto sujeito que opera em meio a poderes e modos de governo; ontológicas, de modo que as existências são elaboradas, instauradas, vivificadas e tomam consciência de si; e pedagógica, pois ensina, aprende e compõe conhecimento... São aspectos que levaram Anísio Teixeira (1971) a demandar a educação para todos, refletindo neste espaço de ocupação comum do tempo e das reflexões coletivizadas – aspecto antagônico ao corpo algoritimado, visto que este ocupa-se apenas de pautas que estão atreladas as demandas egóicas de sujeitos que se identificam, desconhece o negativo, esquece o Outro em meio a suas bolhas de igualdade.

Os espaços escolares-educacionais, operam no reconhecer das identidades nas suas relações com as diferenças, nas diversidades não esquecendo as desigualdades, nos saberes e valores em suas diferentes raízes... e neste processo altero a escola coloca como preocupação a equidade (BARREIRO, 1980) – haja visto que a igualdade suprime a noção de diferença, diversidade e desigualdade, nivela os corpos pelo igual. É a escola que oferece o processo de hibridização como princípio constitutivo do povo, dado pelo encontro das diferenças para

pensar *com o que contam*; essa é sua antípoda ao corpo algorítmico, que conta com o encontro das semelhanças, oferece o processo do fazer-se siamês com o outro-Eu que identifica nas redes.

É no reconhecimento de que se algo se repete, este algo é a diferenciação, que a escola opera pela frequência dos mecanismos de fuga. Os estudantes percorrem os espaços, que dentro da própria sala de aula é heterotópico, pois tem diferentes composições de olhar nos encontros dos universos simbólicos que rondam tal espaço. A criação semiótica, desejante, subjetiva e linguística é plural, e as trocas não param de ocorrer. É espaço em que a multiplicidade de riquezas simbólicas e as internalizações da realidade social escapam a qualquer tentativa de capitalização. O corpo-escolar[11] é o corpo que não cessa de produzir conhecimentos sobre si em meio ao sujeito, o Outro e o coletivo (BARREIRO, 1980), é o espaço do educar e este educar é o espaço de criação de valores (NIETZSCHE, 1974) – não de moedas. Ao contrário do algorítmico, que faz pela programação, prescrição e controle; em que os corpos são medidos e colocados a todo momento produtos a disposição de seu consumo – devido a métrica dos *clicks*, *likes* e *dislikes*.

A escola é localidade em que a educação popular ocorre, e o popular não é reduzido a um Eu avatarizado.

CONSIDERAÇÕES (DES)ATENTAS

Consideramos neste manuscrito dois modos de produção dos corpos: i) corpo-algorítmico, capturado por sistemas de fluxos de programação e psicometrias, em que busca-se criar bolhas de igualdade e coloca-los sob controle-consuminte; ii) corpo-escolar, que lida continuamente com a diversidade devido a sua conformação espaço-temporal-social, que coloca os corpos de frente a seus negativos – o Outro e o Nós.

Neste não buscamos negativar as produções ciberculturais, como bem pontua Pierre Levy (2000), a virtualidade vem antes da produção das redes sociais. Ao contrário, reconhecemos nas redes sociais o espaço de riqueza, em que vozes podem ecoar e reivindicar

[11] Convidamos que leiam a concepção de escolar enquanto uma dualidade: i) enquanto o corpo que se produz na instituição-espaço da escola, de encontro as diferenças, desejo dos modos de compreender outros; e ii) em um *ethos* escolar, um modo de ser que leva o modos de pensar-existir escolar em sua subjetividade, traduz as composições de conhecimento usando de si como catalisador escolar. É a dualidade que considera a instituição escolar como produtora de corpos e, os corpos dos indivíduos enquanto criadores de escolas para além de seus muros.

sua existência e produtores de saber, onde os sujeitos encontram espaços terapêuticos e de trocas, em que os próprios corpos se afirmam enquanto produtores de conhecimentos. Contudo para além das potencialidades criativas dos ciberespaços, indicamos aqui o nascimento de capturas: a *algoritmificação* das relações sociais e de aprendizado. É este um risco que gostaríamos de apresentar neste manuscrito, de atentar para os perigos da criação de ilhotas de igualdade, em que as diferenças e negatividades são afastadas em nome de um culto ao corpo, de um culto ao Eu.

Aqui, fazemos afirmar a escola enquanto seu papel social de produzir um corpo-escolar em contato direto com as diferenciações, diversidades e desigualdades. Um corpo capaz de negociar os valores e pensar novos possíveis, inéditos viáveis. É no reconhecimento do papel político, social e ético da escola enquanto mantenedor dos encontros diversos, plurais e multiculturais. Encontros que podem auxiliar não apenas na constituição, criação e afirmação dos sujeitos, mas também no reconhecimento das problemáticas da condenação a igualdade que os algoritmos promovem. É na escola espaço significativo para traçar reflexões que nos permita escapar das amarras das bolhas de homogeneidade, que podem auxiliar-nos a restaurar e *re*-encantar as potencialidades das virtualidades e da cibercultura.

Este ensaio é, então, um convite para estarmos atentos a produção de corpo-escolar que confronte os corpos-algorítmicos; é convite a estarmos desatentos ao desejo hipernarcísico do igual. É um convite a levantar outros questionamentos...

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014

JUNO, Amanda Chevtchouk; D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. (In)Visibilidade algorítmica no "*feed* de notícias" do *facebook*. **Revista de Comunicação e Cultura**, v.15, n.2, 2017, p. 463-484

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** São Paulo: Abril, 1974

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico:** à alquimia dos corpos e das almas a luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: contraponto, 2015

_____. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

TEIXEIRA, Anísio**. Educação não é privilégio.** 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971

CAPÍTULO 8

APOIO AO DISCENTE: INDICADOR ANALÍTICO PARA AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NAS PRÁTICAS DO SERVIÇO SOCIAL DO IFAM/CMC

Júlia Angélica de Oliveira Ataíde Ferreira, Mestranda em EPT, IFAM
Daniel Nascimento-e-Silva, Professor e Pesquisador, IFAM

RESUMO

Este estudo tem por objetivo elucidar as práticas de gestão na área de apoio ao discente, praticadas pela equipe do setor de Serviço Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, especificamente no Campus Manaus Centro. Procurou-se primeiramente, esclarecer como se dá o processo de análise do indicador apoio ao discente, partindo da concepção de avaliação institucional. Em seguida, buscou-se desvelar quais as ações de apoio ao discente, praticadas pelo referido setor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica seguida de uma análise nos documentos institucionais que revelam as ações desenvolvidas. Os resultados mostram que as práticas desenvolvidas buscam apoiar o discente no percurso escolar, sob o viés dos aspectos sociais. Esse cuidado com os aspectos que possam direta ou indiretamente interferir no processo educacional, pauta-se na tentativa de promover sua permanência e êxito escolar, e consequentemente dá conta de responder a itens dos critérios de análise do indicador "Apoio ao discente", necessários para aprovação, validação e continuidade de cursos superiores.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; apoio ao discente; prática profissional.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º define a educação como um direito social, ao lado de outros, como: saúde, trabalho, moradia, lazer (...). Como dever do Estado e da família, o direito à educação deve consolidar-se na promoção ao pleno desenvolvimento da pessoa, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho (BRASIL/CF, 1988, art. 205).

Entende-se que uma educação com qualidade deve preocupar-se com processo de inclusão educacional, profissional e social.Observa-se que tanto a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 quanto a Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 3, preveem ações com vistas à garantia do direito à educação, indicando princípios, relação direta com o sucesso escolar, para que o processo educacional ocorra de forma efetiva, entre os quais merecem destaque a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Para Magalhães e Menezes (2014), no ensino superior essa democratização somente se tornará efetiva com a união dos princípios da garantia de ampliação do acesso e da garantia do atendimento às condições para a permanência. Essa permanência, entretanto, sendo pensada em um sentido mais amplo, que vai além da não evasão, mas sim propiciando uma estada mais qualificada no ensino superior.

Para atingir o objetivo de uma permanência qualificada do alunado, até concluir o ciclo educacional, são necessárias ações voltadas ao Apoio ao discente. Portanto, será elucidado no presente texto, o entrelaçamento entre a necessidade de garantir ações de apoio ao discente, impostas pelos mecanismos institucionalizados de avaliação institucional, como da necessidade intrínseca que perpassa a atuação dos profissionais de Serviço Social na escola, em fornecer esse apoio aos estudantes, tendo como premissa a garantia de seu direito a um processo formativo pleno.

INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO APOIO AO DISCENTE

O documento que serve para nortear a autorização de cursos superiores no Brasil é intitulado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Foi elaborado pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017). Em sua Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica, estão previstos diversos indicadores. O indicador Apoio ao discente, assim como todos os demais indicadores, possui conceitos que variam entre o 1 e o 5, sendo cada conceito equivalente aos critérios analíticos definidos em conformidade com o conteúdo da tabela 1.

Tabela1: Critérios de análise para o indicador de avaliação - Apoio ao discente

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	Não há previsão de ações de apoio ao discente.
2	A previsão de apoio ao discente não contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados ou apoio psicopedagógico
3	A previsão de apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria,

	nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico.
4	A previsão de apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico.
5	A previsão de apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais, e ações inovadoras.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

Os mesmos conceitos e critérios são utilizados na dimensão de Apoio ao discente para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. Assim sendo, para abrir e dá continuidade a um curso de graduação são necessários o alcance de bons conceitos em cada um desses critérios de análise. Pretende-se, portanto compreender porque as avaliações de cursos são necessárias, e como o IFAM/CMC tem trabalhado, por meio de sua equipe de Serviço Social, ações que contribuam para bons resultados de apoio ao discente.

AVALIAÇÃO DE CURSOS

No processo gerencial, composto pelas etapas de planejamento, organização, direção e controle, a avaliação faz parte da quarta etapa, isto é, o controle (Nascimento-e-Silva, 2011). Avaliação é uma das etapas do mecanismo de controle, fundamental para que o processo gerencial possa ser elaborado e implantado com a maior probabilidade possível de sucesso (Nascimento-e-Silva et al, 2013). Avaliar significa comparar o que foi feito com aquilo que era esperado.

Existem diversas categorias de avaliação. No âmbito das instituições de educação superior brasileiras, a avaliação institucional divide-se em duas modalidades:Autoavaliação e Avaliação externa, porém o foco deste trabalho baseia-se na avaliação externa. No âmbito educacional, Valle et. al (2020), conclui, através da análise conceitual de diversos autores, que

a avaliação externa trata de uma avaliação em grande escala e realizada por agente externo à escola que visa regulação, acompanhamento e análise de resultados.

No Brasil, a avaliação externa dos cursos superiores é pautada em dispositivos legais emanados do poder público (VALLE et al, 2020). Ela é realizada por agentes externos à instituição, na ocasião da validação e oferta dos cursos, assim como no processo contínuo que visa verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no início e no fim do curso. Essa última, objetiva avaliar*in loco*,como está ocorrendo o atendimento, por parte da instituição, dos requisitos mínimos pararenovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta (INEP, 2017).

Pautado no princípio constitucional da garantia do padrão de qualidade previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988 e visando a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior, em 2004 foi criado no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a). Ele foi aprovado pela lei n. 10.861, para ser o órgão de controle da qualidade da educação superior do Brasil, sendo coordenado pela Comissão de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (INEP, 2017).

As avaliações realizadas por este órgão seguem um fluxo processual composto por várias etapas e resultam em um relatório da comissão de avaliadores. No âmbito da avaliação de cursos, as dimensões avaliadas, através de uma análise comparativa com o que o propõe o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a realidade apresentada pela instituição, são: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura. Ao fim da avaliação, é atribuído ao curso um conceito, que varia entre cinco níveis, onde valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (INEP, 2017).

Dentro da dimensão Organização Didático-Pedagógica, encontra-se o indicador - Apoio ao discente. O objetivo de qualquer instituição que deseja obter conceito máximo (5) neste quesito, deve ser prestar apoio ao discente de maneira excelente através de ações que visem entre outras: apoio extraclasse, psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares.

AÇÕES DE APOIO AO DISCENTES: EQUIPE DE SERVIÇO SOCIAL DO IFAM/CMC

É inegável que o apoio ao discente no âmbito escolar é fruto de uma gama de ações que envolve vários departamentos da gestão escolar, constituintes do todo organizacional (SILVA et.al, 2019). No exercício dos objetivos institucionais para o qual foram criados, cada setor contribui para o sucesso da permanência e êxito escolar dos discentes, assim como para uma profícua avaliação institucional, como consequência do trabalho desenvolvido.

No âmbito deste escrito, o foco da investigação para o quesito específico – Apoio ao discente – está centrado no desvelamento das práticas do setor de Serviço Social do IFAM/CMC.O Serviço Social é uma profissão que viabiliza os direitos sociais dos usuários, por meio de programas e políticas sociais (CFESS, 1993). No âmbito do IFAM, em consonância com a Política Nacional de Assistência Estudantil/PNAES, suas ações constituem-se em apoio às atividades pedagógicas, prioritariamente ao corpo discente, oferecendo suporte para a permanência e a continuidade dos estudos, e assim garantindo o êxito escolar.

Algumas das atribuições do Assistente Social no âmbito do IFAM são: realizar atendimento e acompanhamento social; estimular a participação da família no cotidiano escolar, na perspectiva da corresponsabilização pelo processo educacional do estudante; orientar a comunidade acadêmica, no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; realizar encaminhamentos institucionaiscom o intuito de enfrentar as situações de risco e de vulnerabilidade social; realizar visitas domiciliares e hospitalares a comunidade escolar, quando necessário; desenvolver ações socioeducativas sobre temas que interferem direta ou indiretamente no êxito escolar dos discentes; gerir a Política de Assistência Estudantil, entre outras (BRASIL, 2005).

Na perspectiva de atuação frente à problemática da permanência e êxito escolar, o IFAM historicamente vem desenvolvendo ações de assistência social voltadas aos estudantes, contudo em 2011, a partir das diretrizes nacionais para a Política de Assistência Estudantil, oriundas do I Seminário: Construção de diretrizes para as políticas de Assistência Estudantil na Rede Federal EPCT", essas ações foram reestruturadas e ampliadas enquanto Política de Assistência Estudantil – PAES.

Fundamentada a partir da Resolução nº 13 aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal do Amazonas em 09 de junho de 2011, e a Portaria nº 1.000 GR/IFAM de 07 de outubro de 2011,esta política objetiva proporcionar aos estudantes matriculados no IFAM, mecanismos que garantam o seu desenvolvimento educacional, através da concessão de benefícios e do desenvolvimento de projetos. Ela pretende minimizar os efeitos das desigualdades sociais sobre as condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes, bem como, reduzir as taxas de retenção e evasão, ao contribuir para a promoção da equidade social e ao exercício de sua cidadania pela educação (IFAM, 2011).

No âmbito da Política de Assistência Estudantil, o Serviço Social exerce função primordial, no sentido que é o principal gestor desta e o responsável pela execução do Programa Socioassistencial Estudantil. Tal responsabilidade deve-se a ser o profissional dentro do Instituto, capacitado para realizar estudo social dos discentes e de elaborar programas e projetos que visam à garantia de seus direitos.

Podemos resumir suas responsabilidades na PAES/IFAM desta maneira:

I – Articular as ações da Política de Assistência Estudantil no *campus* onde atua;

II – Planejar, divulgar e executar o programa socio assistencial estudantil;

III – Realizar acompanhamento social sistemático aos estudantes atendidos pela Política de Assistência Estudantil no *campi*on de atua;

V – Realizar pesquisas sobre expressões da questão social que interferem no processo de ensino e aprendizagem;

VI – Estimular a organização e articulação junto às entidades representativas dos estudantes;

VII – Avaliar, anualmente, o impacto dos programas de assistência estudantil na vida acadêmica dos estudantes, em conjunto com demais profissionais e setores.

Destaca-se que o público-alvo prioritárioda PAES, são os que se encontram em situação de vulnerabilidade social, oriundos de rede pública e que tenha renda per capita não superior a um salário mínimo e meio, proporcionando benefícios sociais. Entende-se por vulnerabilidade social “Aquelas demandas sociais expostas a processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização dos vínculos afetivos –relacionais e de pertencimento social e territorial” (BRASIL, 2004).

Assim, ela é composta pelo Programa Socioassistencial Estudantil e pelos Programas Integrais. O Programa Socioassistencial Estudantil se operacionaliza pela concessão de

benefícios aos estudantes que deles necessitem, e que comprovem os critérios estabelecidos para a sua inserção no Programa. São disponibilizados principalmente os seguintes benefícios: Alimentação, Transporte, Moradia, Creche e Material didático-pedagógico-escolar (IFAM, 2011).

Os Programas Integrais se desenvolvem por meio de projetos nas seguintes linhas de ação: Programa de Atenção à saúde, Apoio Psicológico, Apoio Pedagógico, Apoio a Cultura e Esporte, Inclusão Digital, Apoio Acadêmico à Monitoria e apoio aos estudantes com deficiência.

O Programa de atenção a saúde visa apoiar ao discente, promovendo o acesso à saúde em regime ambulatorial, incluindo prevenção, tratamento e acompanhamento de saúde da comunidade discente. O Programa de apoio psicológico visa promover ações de orientação e acompanhamento aos discentes, com o objetivo de possibilitar o bem-estar psicossocial, colaborando para o desempenho acadêmico, evitando assim, a retenção e a evasão escolar.

O Programa de apoio pedagógico pretende proporcionar a interligação entre os profissionais de ensino e os discentes, numa perspectiva de construção de uma educação de qualidade e transformadora, contribuindo de maneira exitosa para a sua a formação profissional e cidadã. Para tal vislumbra ações de: a) acolhimento aos novos discentes ingressantes no IFAM; b) atendimento e acompanhamento pedagógico; c) apoio a participação dos discentes em eventos científicos internos e externos; d) apoio pedagógico através das monitorias e nivelamentos; e) apoio à organização estudantil.

O Programa de apoio a cultura e ao esporte busca apoiar ao discente na participação em atividades culturais e desportivas promovidas pelos *campi*do IFAM contribuindo para sua formação integral. O Programa de inclusão digital almeja apoiar o discente a ter acesso à inclusão digital seja por repasse direto do valor do benefício ou custeio institucional desse serviço ou linha de ação da assistência estudantil.

Já o de apoio aos estudantes com deficiência objetiva contribuir com o discente que possua algum grau de deficiência ou apresente transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, a desenvolver suas atividades educacionais com êxito, garantindo o direito à educação de forma igualitária, justa e equânime, extinguindo qualquer forma de discriminação ou de obstáculos ao acesso ao processo de ensino e aprendizagem. Para tal

busca implementar mecanismos, com base em instrumentos legais e operacionais ao discente nesta situação.

Ressalta-se que todos os projetos integrais desenvolvidos não são capitaneados pela equipe do setor de Serviço Social. Para sua operacionalização é realizado um trabalho de sensibilização à comunidade acadêmica, para que com a força de trabalho integrada de diversos setores que compõem a equipe multiprofissional do campus, assim como docentes e discentes, os mesmos possam ocorrer.

Quanto ao monitoramento e a avaliação da Política de Assistência Estudantil, esse se dá de forma contínua, no que concerne ao desempenho acadêmico dos alunos beneficiados, uma vez que o objetivo precípuo da PAES-IFAM é o rendimento escolar, ocorrendo de forma sistemática, bimestral e/ou semestralmente, dependendo do nível e modalidade de ensino do estudante beneficiário. Esse monitoramento envolve tanto a equipe multiprofissional (assistente social, pedagogo e psicólogo) bem como o corpo docente e gestores.

CONCLUSÃO

Este estudo mostrou que diversas ações têm sido realizadas pelo setor de Serviço Social do IFAM/CMC no que diz respeito à dimensão “Apoio ao discente”, em conformidade com as exigências oficiais. Destacou-se que a premissa da atuação desses profissionais no âmbito do instituto envereda continuamente para contemplar ações de acolhimento e permanência discente. As monitorias, atividades de nivelamento, apoio psicopedagógico, estímulo a participação em centros acadêmicos, como previstas nos critérios de análise dessa dimensão, não são necessariamente ofertadas por este setor, mas são por ele geridas e apoiadas.

Acredita-se que se as ações desenvolvidas por este setor, estiverem alicerçadas pela permanente qualificação e aperfeiçoamento dos sujeitos, recursos, sistemas e processos, pode ser cada vez mais benéfica na busca do melhor desempenho dos cursos de graduação perante os avaliadores externos, especialmente no âmbito do Apoio ao discente.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e dá outras providências. Brasília, DF. 2004ª. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Lei 11091/2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.Disponível e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Brasília, DF, 2004. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

CFESS. Regulamentação da profissão de Assistente Social. Lei n. 8662, jun 1993. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

INEP. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento, Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2020.

INEP. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – autorização, Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS. Política de Assistência Estudantil do IFAM, 2011.Disponível http://www2.ifam.edu.br/arquivos/resolucoes/consup/2011/portaria-no-1-000-gr-ifam-de-07-10-2011-paes.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

MAGALHÃES, R. P. de; MENEZES, S. C. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. In: O Social em Questão – ano XVII, nº 32, 2014.

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. Compreendendo o processo gerencial. Manaus: Ifam, 2011.

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel; SIMÕES, Chiara da Silva; SOARES, Márison Luiz; PEREIRA, Ana Maria Alves. Proposição de uma sistemática de avaliação de aprendizagem na formação de administradores com base no processo gerencial. Rev. Adm. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 6, n. 4, 2013, p. 640-657.

SILVA, Ronison Oliveira; OLIVEIRA, Erinaldo Silva; SÁ FILHO, Paulo de; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar

eficiente. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, vol. 8, n. 17, pag. 1-13, 2019. http://dx.doi.org/10.5902/2318133840714.

VALLE, Maria Raimunda Lima; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel; SILVA, Ronison Oliveira. Avaliação participativa nos espaços pedagógicos: análise de uma instituição escolar do norte do brasil.Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, vol. 9, n. 18, pag. 1-17, 2020. http://dx.doi.org/10.5902/2318133840714.

CAPÍTULO 9

AS DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM) E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA

Marcos César Alves da Mota, Mestre em Ensino, UERN-UFERSA-IFRN
Tales Augusto de Oliveira, Mestrando, Universidade do Minho - UM
Carla Montefusco, Profa. do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

RESUMO

A proposta deste artigo é realizar uma investigação sobre como as propostas contidas nas matrizes de referência e dos objetos associados do ENEM podem ser alinhadas aos processos de ensino de História no ensino médio. Para o INEP, a avaliação do ENEM tem como proposta questões de história que necessitam de conhecimentos mais abrangentes e relacionados a uma perspectiva interdisciplinar dos alunos. Assim, o professor de história pode desenvolver uma metodologia de ensino que possa relacionar os temas estudados em sala de aula com as matrizes de referência do ENEM, ampliando os estudos da História, na medida em que parta de pesquisas e problematizações das temáticas que são aplicadas na avaliação. Isto favorece uma relação entre os professores e os alunos construindo uma produção conjunta do conhecimento, possibilitando a compreensão dos acontecimentos históricos e envolvendo relações de contexto de vários interesses e características diferentes, quando são explicados numa ótica de uma rede de ligações e de forma crítica.Para o alcance do objetivo da investigação foi realizada uma pesquisa de campo em uma Escola da Rede Estadual de Ensino Médio de Mossoró/RN, junto à professores que atuam no Ensino médio. O ENEM com as suas matrizes de referência pode ampliar as possibilidades dos professores em realizar um ensino de História que possa contemplar conceitos e reflexões no processo de construção da criticidade dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, ENEM, Escola pública.

INTRODUÇÃO

As mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, reflete também na educação, sendo fato que tem se ampliado o conjunto de ferramentas institucionais com vistas ao incremento da eficácia da qualidade educacional. Aliado a esse contexto, ocorre também a articulação do processo de avaliação do Exame Nacional de Ensino Médio – (ENEM), que tem por objetivo a realização de uma avaliação do desempenho dos alunos ao termino do ensino médio, para verificar o nível dos conhecimentos apreendidos ao longo de sua vida escolar e permitindo de acordo com o resultado, o acesso aos cursos superiores.

A utilização do Enem se coloca na mediação com as novas políticas educacionais e na proposta de possibilitar algumas mudanças na metodologia do ensino de história, haja vista a utilização das habilidades e das competências para realizar a relação do ensino em sala de aula com a proposta estruturada nas matrizes que correspondem as questões são apresentadas no Enem.

As práticas de ensino de história são reflexos do que está ocorrendo com enorme destaque nas discussões acadêmicas e no contexto das escolas. A relação entre o Enem e o ensino de História no ensino médio que propomos analisar é motivada pelas novas perspectivas que se propõem a superar paradigmas teóricos cristalizados e incorporar outros saberes nas produções historiográficas, incluindo temas que fazem parte de estudos significativos da sociedade que são estabelecidos pelas matrizes de referência do Enem.

A proposta de retirar a História de uma zona de conforto realiza uma das premissas da perspectiva do ensino de história, que é fomentar a pesquisa e a produção de análises sobre os saberes adquiridos na escola. O ensino de História passa por novas perspectivas que se propõem a superar paradigmas teóricos cristalizados e incorporar outros saberes historiográficos.É nesta direção que o presente artigo apresenta a relação entre o Enem e o ensino de História, buscando discutira aproximação ou distanciamento das propostas do ENEM na forma de ensino dos professores de história em sala de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na escola pública (Estadual) localizada na zona urbana da cidade de Mossoró/RN, na qual foi desenvolvida primeiramente com observações na escola e junto aos professores e posteriormente foi aplicada um questionário aos professores, tendo como meta refletir as ações metodológicas dos docentes na relação do Enem com o ensino de história.

A pesquisa de campo, realizada no período compreendido entre os meses de junho e julho/2019, foi formatada nas seguintes etapas: realização de observações sistemáticas nas aulas, com objetivo de coletar dados no cotidiano da sala de aula e entrevistas semiestruturadas com quatro professores da citada escola para identificar posturas e atitudes que permitissem caracterizar a relação da utilização das matrizes de referência do ENEM, as

questões das provas do ENEM e ao ensino de História. Afim de preservar a identidade dos entrevistados, os mesmos serão identificados respectivamente como P1, P2, P3 e P4.

AS PROPOSTAS DE MUDANÇAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: discutindo as propostas curriculares para o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

As novas propostas curriculares para o ensino médio brasileiro, começam a ser demarcadas a partir da metade dos anos de 1990 e refletem uma correspondência com as mudanças pelas quais o mundo vem passando, em especial no referente às propostas econômicas advindas da globalização que contribuem para desencadear novas relações sociais que alteram o cotidiano da sociedade quando estabelece novas relações socioeconômicas. Para Silva (2011), faz-se necessário, portanto, compreender de que forma esse cenário mais amplo se conecta com as mudanças nos modos de ensino na contemporaneidade, incluindo nisso as práticas pedagógicas e a utilização ferramentas tecnológicas

No período de 1993 a 1996, foi elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) o Relatório Delors para a UNESCO na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, chamado de: “Educação, um Tesouro a descobrir” (1998), traz como temas centrais quatro Pilares da Educação, propondo uma reflexão sobre os desafios que a educação vai enfrentar diante das transformações que estão ocorrendo no mundo e nas relações entre as pessoas. Assim sendo,

> O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passado papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 1998, p.148).

A partir da década de 2000, então, intensificam-se as reflexões em torno de uma reforma do ensino, estabelecendo diretrizes para mudanças curriculares nas estruturas do ensino médio e propondo contemplar uma maior universalização do conhecimento, bem como a melhoraria da qualidade de ensino na educação brasileira para atender a nova conjuntura sócio – econômica atrelada a globalização. Por isso as políticas curriculares precisam ser debatidas para um contexto que mostra como as comunidades escolares entendem e interpretam essa política de currículo.

> Na medida em que toda política de currículo é uma política cultural, tanto sua análise a partir da derivação dos processos econômicos e de classe, nos quais o Estado está inegavelmente engendrado, quanto seu deslocamento fetichizado dessas relações exclui dimensões importantes das lutas sociais para dar sentido a algumas dinâmicas da cultura e, particularmente, do conhecimento. (LOPES, 2006. P. 37)

Ao refletir em termos de currículo, pergunta-se quais as bases para o conhecimento, o que deve ser ensinado? E como ensinar? Sendo preciso ampliar as discussões para saber os saberes que são importantes no aprendizado dos alunos, bem como a relação com o que é trabalhado nas práticas pedagógicas e as finalidades do currículo.

Nesta perspectiva de construção curricular para o ensino médio, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2002)que foram elaborados por uma comissão de especialistas juntos ao Ministério da Educação, para estruturar as diretrizes curriculares escolares de todo o Brasil. E como afirma Santos; Oliveira (2013) tem como objetivos primordiais a relação das novas tecnologias e o uso da habilidades e competências, para a aplicação do conhecimento e sua resolução no contexto da atual sociedade globalizada, abrindo uma proposta de ensino entre as ciências trabalhadas na escola para atender a essa nova geração de alunos.

Os PCNs (2002) têm como finalidade apresentar meios para que os alunos possam realizar uma aprendizagem sobre como desempenhar ações para amenizar situações de conflito. (Lopes, 2005. p.205) esclarece “Com a aceitação da lógica de que deve existir uma relação estreita entre educação, trabalho e produção científica, a eficiência no ensino e a eficiência nos demais campos são vistas como equivalentes”.

Ressaltamos que diante do exposto, os PCNs, são vistos com um campo para propiciar mudanças no campo do ensinoe coloca à tona a necessidade de uma maior interação dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, professores e alunos. Bitencourt (2009), ressalta o início de várias reflexões nas quais o objetivo do ensino não fica restrito apenas ao repasse dos conteúdos, mas, indicando que podem ser utilizadas outras estratégias para dinamizar o ensino, como: filmes, documentários, aulas de campo e o uso das tecnologias. E Boschi (2007) também coloca a relevância de incorporar outros saberes históricos (Memória, identidade, tempos históricos, etc.) até então deixadas de lado, favorecendo a ampliação das formas de construção do conhecimento.

O professor nesse contexto pode ter uma linha norteadora do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula tem um papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno, sendo um dos responsáveis pela sua aplicabilidade. Uma das ações pedagógicas é:

> A qualidade das *estratégias didático-pedagógicas*, por sua vez, é que irá garantir o sucesso dos enfoques educacionais anteriormente apontados: a prática pedagógica planejada e interdisciplinar; as atividades que levem os alunos a buscar soluções deproblemas; a contextualização que confira significado a temas e assuntos; a mobilização de instrumentos de análise, de conceitos, de habilidades e a prática constante da pesquisa. (PCNs, 2002, p. 85)

Os PCNs (2002) para a área de história tem como base a inclusão de novas temáticas de estudo históricos e saindo da história oficial dos governantes e dos grandes heróis como condutores da transformações da humanidade e propondo uma história que possua linhas de ensino relacionado com a história local e o exercício de cidadania, permitindo o debate acerca das temáticas apresentadas em suas bases curriculares contribuindo para as discussões em sala de aula para sobre as questões relacionadas a política, economia, sociedade e cultura.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi instituído pela portaria nº 438, (29/05/1998), na proposta de realizar uma avaliação de desempenho do aluno de sua trajetória escolar, com uma prova anual padronizada por áreas de conhecimento **(Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias)** acesso ao Pro Uni (Programa Universidade Para Todos) que através das notas também permite o acesso aos cursos das universidades particulares.

As matrizes de História no Enem possuem uma relação com as propostas dosPCNs servindo como ferramenta curricular para o ensino de História e estabelecendo linhas de desenvolvimento para orientar o processode aplicação desta orientação em sala de aula. Possuindo como uma das características o desenvolver as capacidades das competências e as habilidades dos alunos na resolução de questões que priorizam o uso do raciocínio, leitura, interpretação, e compreensão, não priorizando apenas a memorização do conteúdo

> Sabe-se que as formas de concretização do processo de ensino variam no tempo e no espaço, criam-se e recriam-se produzindo modelos e estruturas que caracterizam cada momento histórico. Ao focar o ensino como seu objeto de estudo, a didática precisou construir formas de compreender e dialogar com as circunstâncias que foram e estão se configurando a cada instante. (Pimenta et al, 2013, p. 144)

As provas do ENEM servem de referência, para analisar os níveis de desempenho dos alunos do ensino médio escolar, e de acordo com as notas do ENEM, cria-se um ranking com as notas dos alunos e das escolas. Neste sentido, coloca-se, então que as escolas que obtiveram as melhores notas estão devidamente conectadas com as políticas educacionais propostas nos PCNS e no ENEM. Assim, torna-se necessário avaliar esse discurso, e aprofundar investigações e análises que permitam um entendimento não somente quantitativo, mas também qualitativo acerca da relação entre as práticas pedagógicas dos professores para o ensino de história e as abordagens temáticas da história propostas no ENEM.

O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM) E O ENSINO DA HISTÓRIA: os desafios e as possibilidades.

Com a aplicação do ENEM, os currículos escolares e as práticas de ensino orientam-se por modificações no ensino, isto é favorecido, segundo o INEP (2009), pois uma das características do ENEM é a estruturaçãonas matrizes de referência para cada área das ciências aplicadas nas provas.O INEP (2009), informa que as questões propostas no caderno de provas das ciências humanas, exige: compreensão do texto, interpretação e também, ocorre questões com problematizações, que requer dos alunos um maior domínio de saberes.

Nesta linha, podemos perceber situações que se direcionam por mudanças nas práticas de ensino, Freire (1996) ressalta que o processo de ensino-aprendizagem deve ser feito numa relação na qual educador e educando, constroem juntos o conhecimento, e não apenas fazendo o deposito bancário de conhecimento, como ocorria nas escolas. Para Monteiro (2011, p.200),

> A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos e das características específicas de cada turma.

A partir da utilização do ENEM, como uma das formas de avaliação para o Ensino superior, as instituições escolares públicas e particulares passaram a repensar suas formas de ensino para adequar-se a este processo de mudanças.Assim, as bases curriculares, com a utilização das matrizes de referência, passam a servir como orientação para os estudos de cada área do conhecimento e propondo integrar saberes de uma mesma área, como história, sociologia, geografia e filosofia. Para Zamboni (2011) abre-se uma perspectiva de realizar um diálogo mais amplo entre os professores das disciplinas no campo do conhecimento, muitas

vezes sem estabelecer fronteiras definidas. Seguindo essa ótica percebemos que isto fica claro quando:

> A importância do trabalho interdisciplinar, que possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo para uma formação mais crítica, criativa e responsável, coloca a escola e os educadores diante de um grande desafio tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico (THIESEN, 2007, p. 96)

Neste sentido, o ENEM, pode ser uma possibilidade ampliar abordagens de relacionar temáticas como: cidadania, memória, patrimônio, movimentos populares, etnias e relações de poder, etc. para que o ensino de história, seja ampliando e diversificado. A história e a sua relação com as matrizes do ENEM visam contemplar uma proposta de ensino que possa abranger uma história mais ligada ao cotidiano e as situações nas quais o aluno vivência no seu mundo,relacionando a História de forma global e não a separando como tradicionalmente era feito.

É possível também suscitar questionamentos para que os alunos possam construir suas reflexões e conceitos sobre o lugar em que vive e também o seu próprio saber. De acordo com Santos (2012, p.167),"trabalhando nessa perspectiva, o professor não será um mero transmissor de conhecimento, mas produzirá um novo saber e possibilitará ao seu educando fazê-lo igualmente." Esta lógica está em acordo com o documento do Ministério da Educação - Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com a Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades e a habilidades H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura e H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

Desta forma, as matrizes de referência do Enem, abordam e buscam evitar uma fragmentação do conhecimento e a simplificação dos conteúdos e fazendo com que a história ensinada em sala tenha uma ligação com outras áreas do saber, fazendo com que os saberes envolvidos realizem fronteiras. São estabelecidas novas possibilidades de ampliar o campo de percepção sobre uma maior diversidade cultural e verificar seus efeitos no processo de ensino/aprendizagem; contribuindo para uma melhor forma de entender a nossa própria cultura que tem suas estruturas na diversidade cultural.

Nesta linha de pensamento, se as relações sociais, econômicas, políticas e culturais mudam, ocorrem alterações na educação, o que nos leva a repensar os objetivos e os fundamentos e técnicas para a produção e socialização do conhecimento. É importante

analisar que o ensino está vinculado a um sistema educativo, que interage com seus alunos, pais, comunidade, o mundo do trabalho e tecnologia e até mesmo sua estreita relação com a política, cultura, religião, etc. Sendo assim,

> Dentro dessa perspectiva, olhar para dentro das instituições de ensino passa a ser privilegiado, de modo a detectar no cotidiano das relações e mediações que estas efetuam, aqueles aspectos que reproduzem e os que propiciam potenciais de transformação da desigualdade educacional. (CANDAU, 2002, p.51).

Para o INEP, uma das metas do ENEM é redimensionar o ensino que não se assenta apenas em preparar os alunos para decorar fatos históricos, mas construir uma interligação dos conteúdos estabelecidos, muitas vezes, com análises prévias e a ocorrência (do debate), da reflexão, da construção/desconstrução na relação do ensino aprendizagem entre o professor e o aluno. De acordo com BRASIL,(1998, p.67), "a nova identidade atribuída ao ensino médio define-o, portanto, como uma *etapa conclusiva* da educação básica para a população estudantil. O objetivo é o de preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania." De acordo com o INEP (2009), há possibilidades para um sistema educativo que possa priorizar efetivamente a um conhecimento mais amplo, relacionada a uma educação democrática, quando todos puderem desempenhar seu papel de cidadão crítico e consciente de sua importância na sociedade. Dessa forma, os objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência, possui uma diversidade de temas para serem estudados de forma mais ampla, com o seguinte tema, Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade e seus subtemas:

- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial
- A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira.
- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

A partir dos pontos das matrizes de referência, podemos perceber ENEM possibilitou novas formas de realizar uma proposta de ensino, permitido que novos conceitos fossem trabalhados. E também se observa um estímulopara a produção de conhecimentos, que possibilitam ao aluno a ampliação do tema em estudo, já que permite o contato mais rápido com maior número de autores e perspectivas de conhecimento. Afirma que:

> Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que

> faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos". (GADOTTI, 2000, p.9)

É diante desse contexto que os professores se veem diante da necessidade de mudanças nos processos pedagógicos, possibilitando assim uma melhor adequação as novas exigências da prova do ENEM. Nesse processo de construir possibilidades de ensino-aprendizagem é o meio no qual vai se construindo também perspectivas reflexivas de conhecimento, permitindo análises comparativas e a produção de novos saberes nas diversas áreas.

AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O ENEM E O ENSINO DE HISTÓRIA NAESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ

Ao desenvolver a pesquisa fim de perceber a aplicabilidade do ENEM, relacionada ao ensino de História e as metodologias utilizadas pelos professores na prática pedagógica lembramos que "Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social.(Barros e Lehfeld, 2003, p. 32)." Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às suas ações e às suas construções.

Ao ser abordado sobre como as mudanças que ocorreram no ensino a partir da utilização do Enem como critério de avaliação para a entrada no Ensino Superior P1 explica que**: "***Sim, o ENEM não que um ensino cartesiano ou fragmentando, ele cobra do ensino-aprendizagem uma leitura crítica, reflexiva e dialogista do aprender cotidiano nas ciências da linguagem, nas ciências humanas.''*E o P2, concorda com P1, nesta questão informando que *" sim, é bastante perceptível. E por ser uma forma mais direta e praticamente a única de se entrar numa faculdade os alunos mostram muito mais preocupação pelo ENEM. E os professores se voltam a tentar ensinar de uma forma mais voltada ao ENEM. ''*. O P3, registra a mesma ideia. *"ENEM fez com que toda estrutura escolar tentasse se adequar à nova realidade é fato que não só os alunos sentem dificuldades, nós professores também estamos buscando caminhos para entender a holística posta nas provas*.

De acordo com os professores, o ENEM, provoca mudanças no contexto educacional, quando começa a ser uma das formas de acesso as universidades públicas e particulares.

Sobre o ensino de História particularmente, foi questionado aos professores como a utilização dos temas abordados no ENEM pela área de História aparecem no cotidiano da sala de aula. O P4, explicou que " (...) *em alguns momentos usa a prova do ENEM em sala de aula, mas tem questões bem complexas."* Já P2, afirma que "*Sim, ultimamente tenho voltado o foco das aulas de História ao ENEM. Os temas que caem constantemente nessa avaliação e passo para alunos e faço simulados no estilo do ENEM*" Para P1, "*todos os temas trabalhando em sala de aula dialogam com o ensino-aprendizagem vinculado ao ENEM, isso porque, os livros didáticos escolhidos pelos professores de História da Escola estão relacionados com as novas diretrizes do MEC''*

O P3demonstra que é preciso também trabalhar o ENEM*"inclusive usando as competências e habilidades, indo inclusive 'tomando' outras disciplinas e buscando a interdisciplinaridade das Ciências Humanas e suas tecnologias"*

Diante do exposto pelos professores, se observa que oENEM, propõe uma maior preparação dos professores, com métodos para sintonizar ao ensino de História com vistas aos temas que são abordados na avaliação do ENEM que em muitos casos, precisa de estudos mais diversificado com outras áreas do saber.

No questionamento sobre mudanças nas formas de ensinar História e o sistema de avaliação na sala de aula, com aplicação do ENEM. P1 diz, "*os últimos anos e as ciências humanas estão com vertentes de diálogo mais forte e mais dialogista, ou seja, as ciências humanas como; História, Geografia, Ciências da linguagem e outras, estão trabalhando de maneira interdisciplinar sobre conhecimento''* Já P3 afirma que

> *"Eu sempre gostei de 'inventar', daí ficou melhor ainda a prática docente, donde vídeos, cartoons, charges, músicas, etc... já eram do cotidiano nas minhas práticas educativas. As avaliações também mudaram, ao invés de "treinar" o aluno, tive que fazer com ele imaginasse hipóteses e eu acabo aprendendo com o aluno".*

Para P4," *tem que mudar as formas de ensinar, pois os alunos só querem saber da internet, É preciso transformar a sala de aula no centro de pesquisa. E as avaliações precisam ter questões contextualizadas*"

Ao refletir sobre as práticas do ensino de história no cotidiano escolar, se percebe que os professores estão procurando fazer modificações para uma melhor adequação do programa estabelecido pelo ENEM em sala de aula, no intuito de melhorar o ensino com a utilização de

ferramentas educacionais que possibilite a interação entre professor e aluno levando a construir suas reflexões e conceitos sobre os temas abordados em sala de aula.

No tocante as matrizes de referência do ENEM, como referência para as suas aulas, o P4 argumentaque*" apenas faço uma leitura, não estudo a fundo, mas acho interessante pela forma com a história é construída''*.O P1*, aborda que os alunos interpreta fatos históricos como; cartas, mapas históricos, rotas marítimas em mapas como fontes de saber, questiona certas produções históricas tecida pelo poder. Além da, interpretação dos textos*".O P3. Confirma que *''Uso com base para os planejamentos, avaliações e o dia a dia na docência*.''

Assim, se identifica que os professores entrevistados têm visado desenvolver estratégias de ensino voltadas à integração do aluno ao ensino como forma de estimular a suaimportância, como indivíduo social e criando condições para que passem a contribuir na construção de um ensino de qualidade. Na fala de P1, isso fica claro quando diz "*Podemos colocar que diante de com posições crítica, reflexiva e dialogista. Como Exemplo estudamos o Egito antigo e das várias questões colocadas nesse segundo bimestre na prova várias foram do ENEM, com gravuras, textos críticos ou adaptações necessárias de interpretação, dependendo do nível intelectual da turma".*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na sociedade contemporânea influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas práticas formais e/ou informais de educação e a compreensão que no cenário contemporâneo impõe-se como um dos maiores desafios a educação, é a apropriação e o desenvolvimento de ações que possibilitem a formação integral do indivíduo ou seja, práticas que considerem os saberes como socialmente construídos e, sobretudo, como interligados em um processo de construção global do conhecimento.

Ao realizar a pesquisa sobre a utilização do ENEM, como estratégia de ensino de História, foi possível perceber que é umaestratégia que permite realizar mudanças ao nível de ensino de história no ensino médio. Os professores começam a repensar suas metodologias de ensino para relacionar suas aulas as matrizes de referência do ENEM e aos estudos, acerca das temáticas históricas, ligando-as a outros saberes, como: República, relações de poder, trabalho, cidadania, escravidão, guerras, feminismo, patrimônio cultural e outros.

Através da investigação realizada, pode-se perceber, então, que os professores procuram, de acordo com suas possibilidades, contribuir para realizar um ensino atrelado ao programa do ENEM, apontando uma mudança pessoal na sua forma de atuar em sala de aula para criar condições que possam responder aos alunos ao cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação do (1998). Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, resolução CEB nº. 3 de 26 de junho.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Educação e Culturas: Questões propostas. Petrópolis, RJ: vozes 2002.

DELORS, Jacques. Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. "Não há Docência sem Discência". São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003

KNAUSS, Paulo. Ensino Médio, Livros Didáticos e Ensino de História: desafios atuais da educação no Brasil. IN: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. 2006. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006

LOPES, Alice Casimiro (2005b). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem fronteiras, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. Acessível em http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares: ETD –Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.201-212, out.2008 – ISSN: 1676-2592.

MONTEIRO. Ana Maria Ferreira da Costa. Fernando de Araújo Penna. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? IN: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002

PIMENTA. Selma Garrido, et al. Didática: dispersão epistemológica e/ou variações em torno de um objeto complexo? Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Acesso em: 17 jul. 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; Araújo, Patrícia Cristina de Aragão. Formação do professor-historiador e cotidiano escolar: aproximações freireanas. In: Revista HISTEDBR. Campinas/SP, n. 46, p. 161-172, jun. 2012.Acesso em: 17 jul. 2019.

SILVA, W. R. construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. Cadernos de pesquisa. v. 41, n.14, maio/ago, 2011

SANTOS. Jean Mac Cole Tavares; Oliveira Marcia Betania de. Políticas curriculares no ensino médio:ressignificações no contexto escolar. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Revista Brasileira de Educação. vol.13, n.39, p. 545-554, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ZAMBONI, Ernesta. Reflexões sobre as mudanças no Ensino Médio. IN: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAPÍTULO 10

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR NA AGENDA PÚBLICA: GARANTIA DE DIREITO EM APRENDER, EXPRESSAR E EXERCITAR POTENCIALIDADES

Silvano Pereira Novaes, Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente artigo busca evidenciar ações efetivadas da Política Nacional de Educação, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) com enfoque ao Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), garantindo continuidade ao aprendizado curricular às crianças e adolescentes que estejam com restrição médica ao ambiente escolar regular e devidamente comprovada através de documentação. Quando se fala direito ao acesso à escola, traduz direito ao conhecimento à que a Instituição Escolar tem que prover na diversidade de cada sujeito. A problematização da pesquisa perpassa pela concretização da garantia de direitos na perspectiva dos três principais pilares envolvidos nesse processo: o sujeito, o professor e os direitos humanos; considerando o tecido social que os une. O trabalho é constituído de pesquisa qualitativa adotando revisão bibliográfica e análise documental que constitui os referenciais teóricos e legislativos. Os resultados possibilitam evidenciar que o direito do deficiente ao aprendizado escolar é limitado por barreiras sócioambientais e apresenta o Atendimento Pedagógico Domiciliar como reparador dessa desigualdade.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Pedagógico Domiciliar, Tecido Social, Direito.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade sempre existiram pessoas com alguma deficiência, pois faz parte da própria diversidade humana; as pessoas não são iguais e as diferenças trazem valores e agregam importância a cada individuo. O presente trabalho apresenta dados, legislação e reflexões críticas acerca da efetivação do direito das crianças e adolescentes com deficiências ao aprendizado escolar e destaca a importância do Atendimento Pedagógico Domiciliar como uma das formas de garantia desse direito. Bem como, analisa o processo histórico negado de oportunidades, seus avanços e conquistas no campo da subjetividade e na efetivação de direitos. Assim como apresenta o perfil relacional do professor e aluno do APD e sua importância na construção da aprendizagem mútua. Esse artigo tem como objetivo evidenciar e registrar práticas no campo da Educação Especial que dialoga com o direito ao acesso e propõe movimentos para que essa prática seja garantida a

todos e todas que são impedidos, por meio de recomendação médica, a frequentar o espaço escolar convencional.

A preocupação em torno da ruptura de uma linha histórica construída com extermínio, segregação, exclusão e negação à crianças e adolescentes ao direito de aprendizagem com ações que perpassam a formação de profissionais, uso de tecnologias e políticas públicas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi construida com natureza qualitativa de caráter a revisar Legislações Educacionais, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) 2010 em compasso com novas orientações internacionais no âmbito da Educação Inclusiva e Direitos Humanos. Como complemento sobre a subjetivação do sujeito e suas implicações na teia social, adotou-se revisão bibliográfica no sentido de tornar evidente que rupturas foram realizadas, ao mesmo tempo em que paradigmas e estigmas insistem em constituir limites e barreiras sociais e ambientais, construindo a personificação de um ser social incapaz de perceber o outro como competente e essencial na construção da diversidade e igual em direito.

Ainda nesse sentido a metodologia do presente estudo retrata o perfil da prática educativa na perspectiva da empatia, do ver o outro e seu entorno, e os tem como ponto de partida para construção de uma pedagogia humanizada, de empoderamento e autonomia. Assim, a partir da constatação de que crianças com deficiências, impedidas de frequentar a escola são em sua maioria portadores de deficiência motora severa, condição impeditiva do descolamento casa/escol,o Atendimento Pedagógico Domiciliar surge como garantia desse direito e propõe para implementação a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), atentando aos princípios de equidade, que assegure de forma igualitária e justa, o direito à educação para todos e todas. Assim como uma ampliação dos recursos humanos, aumentando a oferta de professores para o APD.

UM OLHAR SOCIAL SOBRE O NORMAL E O PATOLÓGICO

Desde os primórdios da humanidade sempre existiram pessoas com alguma deficiência, porque faz parte da própria diversidade humana, as pessoas não serem iguais e as diferenças trazem valores e agregam importância à cada indivíduo. Caminhando na história da humanidade, as pessoas com deficiências e a própria seleção natural às impedia de

continuarem vivas, por estarem expostas a situações inóspitas, onde homens e mulheres tinham que caçar para sobreviver, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência sobre o ponto de vista biológico, não teriam a mesma possibilidade de sobrevivência. No passo seguinte da história, elas ainda seriam eliminadas, outrora por decisões dos povos e tribos na qual pertenciam, até chegar ao momento em que deixariam de ser exterminadas e passariam a ser segregadas, isoladas em asilos. Sendo assim não teríamos como avaliar qual teria sido a contribuição de pessoas com deficiências ao longo de toda história. Impedidas de seus direitos e rotuladas por sua condição, foram marcadas pela ausência de oportunidades.

A diferença nem sempre é valorizada, mesmo havendo tantas diferenças. Imaginarmos que somos “normais”,quando somos todos iguais e somos patológicos, quando alguma coisa nos diferencia, é um pensar na contramão à evolução da inteligência humana. É uma estagnação social compreender funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais.

> Portador de deficiência é qualquer indivíduo que apresente uma limitação física e/ou mental, real ou imaginária, que o desvie do modelo-padrão fixado pelo grupo social a que pertence, dificultando a sua vida emocional e social. As diferenças tornam-se barreiras que impedem a integração e o exercício da cidadania. (ROBERT, 1999, 2003, p. 37)

A deficiência não é o aspecto biológico. Ela é o resultado da interação entre o deficiente e o conjunto da sociedade, não havendo barreiras, temos uma sociedade inclusiva para todos. A prática de uma educação inclusiva na efetivação do cumprimento de direito compõe um conjunto de recursos facilitadores para que a voz do deficiente seja ouvida mais alto do que a opinião de profissionais que são responsáveis por diagnosticar, tratar e cuidar.

Advém de Hunt (1966) um basta à conceitos estereotipados que alimentavam estigmas e anulava o antagonismo, tendo com um marco para elaboração de direitos e visibilidade social a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, objetivando debater as limitações sociais vividas por pessoas nessas condições,para além das questões médicas e autobiográficas.

A existência de ação afirmativa se justifica por que a discriminação é legitimada- a maior barreira imposta que o deficiente tenta vencer.

> Desse modo, os significados da lesão e da incapacidade em determinada cultura seriam determinantes para as vidas das pessoas, devendo assim ser levados em conta no tratamento teórico e político da questão: O Modelo Social precisa ter seus conceitos revistos: pessoas com lesões são pessoas com deficiência, não somente pela discriminação material, mas também pelo preconceito. Este preconceito não é

somente interpessoal, está também implícito nas representações culturais, na língua e na socialização (Shakespeare, 1997: 17).

É a partir do outro que nos percebemos, da visão do outro surge a possibilidade de também compreender e coexistir com o mundo, partindo de um olhar diferenciado, tanto do diferente, quanto de mim mesmo. É alteridade perceber que existe outro não idêntico a mim, mas semelhante em várias dimensões próprias de cada ser, é qualidade daquilo que é o outro. É através da alteridade que se firmam as dinâmicas das relações sociais. Contudo, quando as relações sociais refletidas nas ações públicas não contempla a diversidade, mudanças urgentes precisam compor as pautas de quem não é contemplado e por meio da educação haveria mudanças. O conhecimento deve reverter sempre para a melhoria da sociedade.

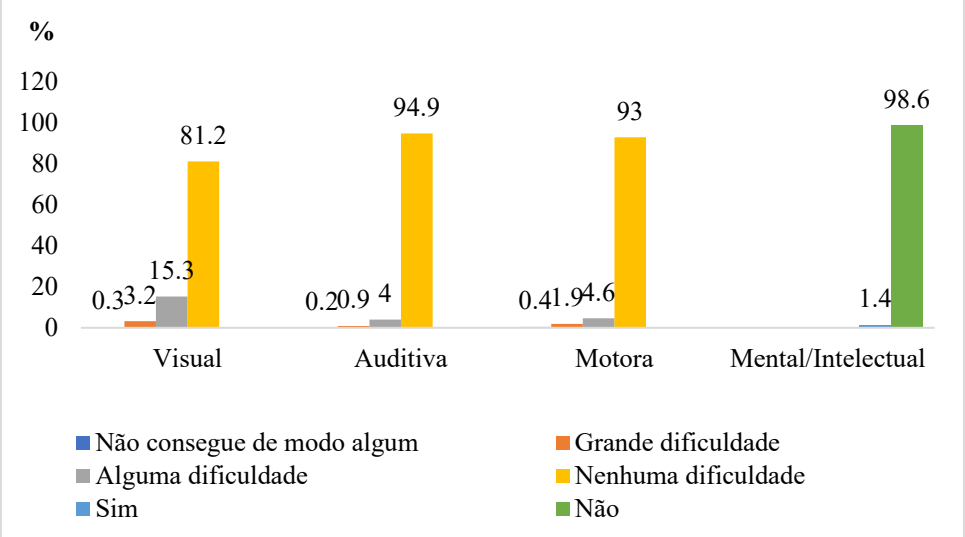
O DIREITO A DIVERSIDADE TEM QUE ESTAR ASSOCIADO AO DIREITO DA IGUALDADE E OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A LDB (1996) Lei de Diretrizes e Bases, legislação que regulamenta o Sistema Educacional Público e Privado do Brasil surge como garantia do direito à educação: "o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem" (BRASIL,1996).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do decreto nº6.751(BRASIL,2008) estabelece que "conjuntos de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, devem ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL,2011).

Dados coletados pelo IBGE 2010 apresentam quais tipos de deficiências temos:

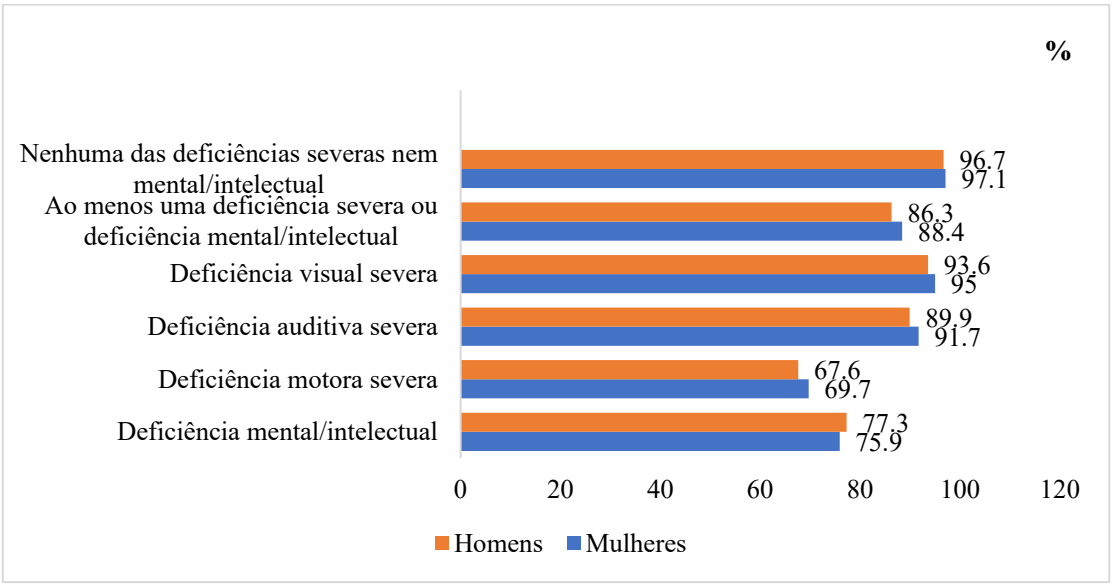
Gráfico 1 - Distribuição percentual da população residente, segundo o tipo de deficiência Brasil – 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Conhecendo as crianças e adolescentes que estão dentro e fora da escola:

Gráfico 2 – Frequência à escola das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo, segundo as deficiências selecionadas – Brasil 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado por meio do Decreto de nº 7.611/2011 fomenta que o acolhimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser gratuito nas redes pública e privada. O Decreto também evidencia que o Atendimento Educacional Especializado contempla atividades diversificadas, recursos de acessibilidade e pedagógicos,

organizados pelas instituições, objetivando uma complementação da formação de estudantes com necessidades educativas especiais (BRASIL,2011).

Foi aprovada a Lei Nº 13.005, de 25de Junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), com objetivo do cumprimento e observação de diretrizes, metas e estratégias para a Política Educacional no período de dez anos. É composto por 20 metas estruturantes. O Atendimento Pedagógico Domiciliar encontra vislumbre na 4ª meta contemplada educação especial/inclusiva. Após um ano, os municípios elaboram, com validade de 10 anos, Plano Municipal de Educação o PME.

Ainda em 2015,foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão Nº13.146, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, visando uma emancipação civil e social dessa parcela da sociedade, (Brasil,2015) cabendo ao Poder Municipal Legislativo a mobilização para implementar o modelo de APD na Educação Especial por parte do executivo. A sociedade civil tem um papel importante nesse processo,onde requer sensibilização e um olhar na pespectiva que, segundo o grafico 3, muitas pessoas serão incluidas ao grupo de beneficiados, portador de algum tipo de deficiencia.

PROFESSOR, ALUNO E APRENDIZAGEM NO APD

É um erro insistir em acreditar que pessoas merecem rótulos, pois a criação desses na maioria das vezes, as inferiorizam, estabelecendo escalas de valores para as pessoas. Partimos de uma premissa preconceituosa que, se o individuo é capaz de fazer tudo por si mesmo e depende em algumas situações de cuidados e/ou de apoiadores, serão pessoas que irão trazer muito trabalho na convivência e demandará um custo financeiro muito alto. Levando a desconsiderar que temos o direito de merecer toda e qualquer política pública. Algumas funcionalidades pedem adaptações, mas não é a funcionalidade que irá ser o impeditivo de uma convivência, de uma participação social e de um crescimento pessoal.

O atendimento traz uma relação de afetividade que é extremamente positiva para a criança, e o professor consegue enxergar com mais propriedade quais são os pontos de dificuldade e quais saberes e competência os conhecimentos são mais frágeis, tornando possível uma intervenção pedagógica mais assertiva.

A Pedagogia da Autonomia de Freire (1997) ressalta elementos essenciais que norteiam uma boa prática do professor que busca aperfeiçoamento em sua prática docente,

referência básica norteadora na prática do APD, somos todos capazes de aprender e estamos aprendendo o tempo todo alguma coisa na relação com o outro, desde que assim o desejemos. Pois está constantemente nos convidando às novas aquisições de conhecimentos e de práticas educativas bem elaboradas e adaptadas a sala de aula. Reiterando que na efetivação do Atendimento Pedagógico Domiciliar, ressignificar o espaço de sala de aula como sendo espaço flexível e diversificado para práticas pedagógicas inseridas dentro de uma proposta política pedagógica.

O professor tem que sempre deixar claro aos alunos que ele tem segurança, quando apresenta um tema, quando analisa uma questão e quando expõe sua opinião sobre determinados assuntos; contudo, essa segurança não significa que ele sabe tudo ou que seu saber seja inquestionável, na perspectiva dialógica, a segurança do professor, se fundamenta na convicção de que ele sabe alguma coisa e ignora outras. A única certeza que tem é que ele pode saber melhor o que já sabe e buscar conhecer oque ainda não sabe.

O professor seguro de si não tem vergonha de admitir que desconhece um detalhe, um aspecto, uma dimensão de uma competência.Fazer uma abertura com o aluno euma autocrítica quanto à sua prática pedagógica é o que viabiliza o diálogo. Não há sentido saber que é um ser inacabado e não se abrir à novas práticas e realidades contidas no espaço escolar e na vida social. Uma das ferramentas fundamentais do educador do Atendimento Pedagógico Domiciliar é o diálogo, por entender que o conhecimento e o ser histórico, configurado no aluno, estão em pleno movimento.

> O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver na comunidade em que vivem. A educação como "sistema educacional" configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação (MATURANA, 1997 p. 29).

Está suficientemente claro que as condições sociais em que o estudante vive, impõem condicionamentos importantes sobre sua compreensão de mundo e consequentemente sobre sua capacidade de aprendizado. Abrir-se a realidade dos alunos é importante em termos pedagógicos. O professor não pode se fechar à realidade de quem compartilha saberes pedagógicos. A prática do APD, o professor se apropria dessa realidade e do convívio familiar, fazendo com que haja uma adesão real da realidade social do aluno, na garantia ao

direito de aprender e expressar suas potencialidades, e que professor e aluno venham a somar com a diferença. A não transformação do outro em objeto é um saber fundamental para diminuir a distância entre o professor e o universo do aluno.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE p.15).

O professor do Atendimento Pedagógico Domiciliar representa a escola indo ao aluno, à sua família e seu entorno. Relação que norteia os fazeres pedagógicos e adaptações curriculares a partir de uma realidade concreta e material.

INTE-RELAÇÃO NA DIMENSÃO DA EMPATIA E DO AFETO

A afetividade se manifesta através de comportamentos posturais e verbais e vai ganhando complexidade à medida que o indivíduo vai se desenvolvendo. Sendo assim, a comunicação afetiva deve fluir em consonância com a faixa etária do aluno e as necessidades de cada fase, pressupondo um relacionamento que favoreça ambientes de diálogo, de partilha, de confiança e de valorização de suas contribuições, vitalizando sua autoestima. Assim, CODO (1999, p.50), explica que:

> Se essa relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos (...).

Funcionalidades pedem algumas adaptações, mas não é a funcionalidade que irá ser o impeditivo de uma convivência, de uma participação social e de um crescimento pessoal. Os afetos são os impulsionadores da ação. O ambiente domiciliar onde APD ocorre o aprendizado são espaços que tem como função organizar limites com os afetos, ou seja, os limites existem na aprendizagem do APD para que possamos viver os afetos. Na prática do Atendimento Pedagógico Domiciliar, mais importante que educar o pensamento, aperfeiçoar a cognição é educar os sentidos, tanto do aluno quanto do professor – ver com outros olhos e ouvir com outros ouvidos, porque é só assim que fazemos contato com a novidade.

A experiência é sempre singular, jamais teremos acesso à experiência do outro e o outro só se revela na expressão e o campo da expressão é o campo da ação.

Injustiça social é uma estrutura violenta de poder que nega acesso à direitos. Sendo a educação um direto de todos, e conforme os gráficos acima apontam, crianças fora da escola por serem portadores de alguma forma de deficiência, e esse debate omitido nas pautas de reivindicação, há uma invisibilidade social. Está consciente do sofrimento social não nos aproxima do sofrimento individual, ou seja, tem-se uma seletividade do acesso a direitos.

Existe potencial no aluno que é portador de qualquer tipo de deficiência, estando ou não na escola mesmo na invisibilidade social, na negação de direito. Ele produz potencia política. Para crianças e suas famílias atendidas nos Atendimentos Pedagógicos Domiciliares o valor não é simplesmente material, pois quando se tem acesso a um direto e aqui, o da educação, está também produzindo um patrimônio simbólico do sujeito. Famílias, o aluno e o entorno, passam a ser valorizados socialmente. Ele vale à pena para sociedade e constrói uma autoestima. A imagem de si próprio é construída também à partir da legitimidade da sociedade.

Mesmo agindo coletivamente nos singularizamos e até a própria identidade é alterada com ação política. Na construção do tecido social todos os indivíduos são atingidos na efetivação ou negação do direito. Diminuir a distância das relações afetivas do sujeito, criando uma responsabilidade às pessoas que tem seus direitos negados.

Simone Weil (1941)afirmava que não se podia elaborar um escrito sobre o sofrimento sem primeiro vivenciá-lo,a isso se chama alteridade ou vivencia. A agenda pública perpassa o cuidado com o outro e o deficiente reivindica o direito de aparecer socialmente, necessita da presença do outro para com ele interagir, assim como qualquer humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A luta é contra a discriminação, falta de oportunidades, a reiterada posição de discriminar parecendo que não está discriminado. Ajustes podem e devem ser feitos. Correções de rotas, desenvolver novas habilidades e competências como ser humano. Observa-se que (gráfico 02) que o menor número de crianças com deficiênciasque não frequentam a escola são as que portam deficiência motora severa, que impede o descolamento casa/escola e o Atendimento Pedagógico Domiciliar surge como garantia desse direito, contudo ainda é uma oferta de ensino muito limitada e pouco conhecida. No ano de 2017 o Ministério da Educação voltou a pauta sobre o Atendimento Pedagógico em ambiente

hospitalar e domiciliar concluindo que diretrizes fossem definidas e enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) associado à um programa de formação de professores para atuarem nesses espaços. O atual momento político irracional nos traz inseguranças e incertezas em todas as pautas das politicas sociais. A agenda do governo demostra repulsa a intelectualidade e uma total falta de articulação gerando embate ideológico no Ministério da Educação. Precisamos resgatar o antagonismo social e romper com esse momento anestésico. Mesmo sendo a defesa dos Diretos Humanos seletiva, ela tem uma potência permissiva sendo importante reivindicar a igualdade. A realização de direitos não é uma condição natural e sim, produzida.

O uso da tecnologia é um recurso de facilitação da participação de pessoas com deficiências. Contudo, com a discriminação não haverá recurso nem desenvolvimento de pesquisas e estudos. A oferta do APD não é uma questão individual, centrada em um modelo de governo, e sim de justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na efetivação do direito do deficiente esse debate é composto por abordagens variadas e distintas nos seus pressupostos, e pode ser exemplificado pela análise da relação entre o sujeito e um modelo de sociedade que o exclui. IBGE (2010) aponta que os deficientes no Brasil são 15% (BRASIL, 2010), dentre a minoria, são a maioria. Não vemos, nem os percebemos por que eles estão em suas casas, não por sua vontade e nem das famílias, mas porque não encontram lugar nem acesso que os permite um convívio social seguro e sem barreiras. Em algumas abordagens, a relação entre o deficiênte e as Políticas Públicas é entendida como a base para valores diferenciados e para critérios distintos, uma contradição total. A relação constitui um obstáculo à definição autônoma de seus interesses, de sua voz e de sua participação política somada a estereótipos e a internalização da opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência. Movimentações no campo educacional para inclusão de pessoas com deficiência tem potencial para fomentar importantes debates e revelar os meios pelos quais o princípio normalizador permeia a sociedade e perceber a deficiência como um desvio social.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10ª edição, Forense Universitária, 2004

_____. **A Vida do Espírito**. 3ª edição, RelumeDumara, 1995.

_____. **Eichmann em Jerusalém - um relato sobre a banalidade do mal**.3ª reimpressão, Companhia das Letras, Editora Schwarcz Ltda, 2001.

ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS (AGNUS). **Pacto internacional dos direitos econômicos sociais e culturais**, 1966. Disponível em: <htpps://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20 Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 21set. 2019.

BERTOLIN, F. N.; MAITO V. P. Atendimento pedagógico domiciliar – APD: a escola em casa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba, 2015. p. 13446- 13455. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16803_10555.pdf>. Acesso em: 20set. 2019.

BRASIL. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20set. 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em:<http://portal. mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22set. 2019.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança.** Resoluções, junho de 1993 a setembro de 2004 – CONANDA. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado,** regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 20set. 2019.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial [da]

República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 22set. 2019.

_____. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011b. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011- 2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21set. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21set. 2019.

_____. Lei n.13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diária Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 de jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#art127>. Acesso em: 19 set. 2019.

CODO, Wanderley. (Org). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRACIANO, M.; MAGRO C. **Introdução. In: MATURANA, H. Antologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p.17-30.

HUNT, Paul (1966). **Stigma: the experience of disabilit**y. London: Geoffrey Chapman.

ROBERT. Cinthia et. al (Org.). **O direito do deficiente**. Série Direitos Especiais. Rio de Janeiro: LúmenJúris, 1999.

SHAKESPEARE, Tom (1997). **Cultural representation of disabled people: dustbin for disavowal.** In: BARTON, Len; OLIVER, Mike. Disability Studies: past, present and future. Leeds: Disability Press

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Tradução: Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. **Opressão e liberdade**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2001, Coleção Mulher.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROMOÇÃO DE SAÚDE: SOBRE A ATUAÇÃO DE LICENCIANDOS NO COMBATE À DENGUE

Gabriela Rampazzo Galoni, Graduanda do Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Santa Catarina
Matheus Reiter Voigt, Graduando do curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Santa Catarina
Leona Carolina da Silva Marques, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Nanociência, Processos e Materiais Avançados, Universidade Federal de Santa Catarina, Graduanda do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina, bacharel em Engenharia de Petróleo, Universidade Católica de Santos

RESUMO

Este relato de experiência aborda atividades de ensino atreladas ao campo do Ensino de Química, bem como da Psicologia e Educação Ambiental, as quais abordaram a temática da dengue em uma comunidade escolar da região do Vale do Itajaí. Durante as ações que compuseram a mobilização aqui relatada, foram problematizados alguns métodos de prevenção e estratégias para o reconhecimento dos sintomas da dengue. Neste cenário, destaca-se o planejamento pedagógico atrelado ao intento de responder a uma demanda comunitária, a promoção de saúde pública diante de uma epidemia. Após a discussão sobre a prevenção e os cuidados com relação à dengue, estudantes do ensino fundamental e médio sistematizaram folders informativos voltados à conscientização da população local, os quais foram apresentados em seus círculos familiares e comunitários, assim como realizaram registros fotográficos, imagens estas que integraram atividades articuladas entre a disciplina de Química e Artes, bem como entre as disciplinas de Biologia e Química, nas quais estudantes do ensino médio aprenderam sobre o ciclo biológico do mosquito, bem como produtos químicos que podem combatê-los. Destaca-se que os discentes envolvidos atuaram de modo ativo e emancipado no processo de aprendizagem em todas as atividades propostas no projeto. Em se tratando dos licenciandos de Química mediadores deste processo, estes puderam vivenciar a rotina de aprendizagem dos estudantes da rede básica de ensino, bem como acompanhar de perto o trabalho dos professores acarretando uma experiência de formação inicial autorizadora e autorizante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Saúde; Educação Ambiental; Dengue; Formação de professores: Psicologia Educacional.

INTRODUÇÃO

A epidemia da dengue nos convoca à mobilização no campo da Educação em Saúde. Em se tratando dos casos notificados de dengue no Brasil, no período entre os anos de 2000 e 2015, verificou-se um aumento de 232,7% no número de pessoas diagnosticadas e 639,0% no

número de mortes" (ARAÚJO et al., 2017). As principais vítimas em território brasileiro são crianças (ARAÚJO et al., 2017), possível reflexo da dificuldade de estabelecer um diagnóstico preciso, haja vista que as manifestações clínicas em crianças são semelhantes a outras afecções dessa faixa etária (ABEL; MARQUES; COSTA, 2012).

O vírus da dengue é classificado como um arbovírus, o qual se mantém no meio ambiente pela multiplicação em mosquitos hematófagos do gênero Aedes. O ciclo de transmissão para os seres humanos inicia-se pela picada do mosquito *Aedes aegypti* (TAUIL, 2001). Considerando-se esse cenário epidemiológico, a Alfabetização Científica (AC) e a Educação Ambiental (EA), tornam-se de suma importância no processo de conscientização populacional, pois os referidos conceitos, objetivam desenvolver no discente uma leitura de mundo, podendo colaborar em processos de tomadas de decisões na esfera do exercício da cidadania (ARAÚJO; SGARBI; LOBINO, 2017). Nessa perspectiva, EA pode propiciar uma aprendizagem que contemple "[...] as inter-relações do meio natural com o social" (JACOBI, 2003, p. 190).

Vislumbra-se que na formação docente a EA tem um papel significativo, uma vez que se considera a dimensão ética da atuação do licenciando, bem como do egresso no processo de transformação social, destacando-se a transformação de si, ao longo do processo de subjetivação docente, tendo como horizonte uma atuação docente engajada politicamente. Neste sentido, ao se referirem à EA Crítica, Garré e Henning afirmam que este"[...] campo teórico entende que somos fabricados e imiscuídos nas tramas culturais, sendo hoje, necessária a constituição de outro sujeito, atravessado pela Educação Ambiental" (GARRÉ; HENNING, 2014, p. 427). O presente trabalho é dedicado ao processo que visou engendrar sujeitos distintos, sejam eles estudantes da rede básica de ensino, licencianda(o)s e/ou professoras formadoras de professore(a)s, a(o)s quais envolveram-se nas ações provocadas neste projeto de EA. Considerando-se os aspectos conceituais apresentados, este trabalho teve como objetivo relatar um processo de conscientização sobre a dengue e o seu vetor transmissor, o *Aedes aegypti*, com atividades realizadas em uma Escola de Educação Básica Estadual no Vale do Itajaí, Santa Catarina.

METODOLOGIA

Este estudo descritivo, do tipo relato de experiência, foi realizado no contexto do componente curricular de Psicologia Educacional do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Blumenau. O projeto consistiu em uma ação dedicada à prevenção da dengue em uma escola da rede pública do Estado de Santa Catarina. O projeto foi idealizado a partir do incentivo da Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina que instituiu o dia cinco de junho como uma data dedicada ao combate e à prevenção contra o mosquito da dengue, visando conscientizar a população na esfera da Educação em Saúde, devido ao aumento de casos confirmados de transmissão do vírus pelo mosquito *Aedes aegypti*.

Na figura 1 organizou-se as etapas que norteiam as atividades de desenvolvimento do projeto, as quais serão esmiuçadas nos próximos parágrafos.

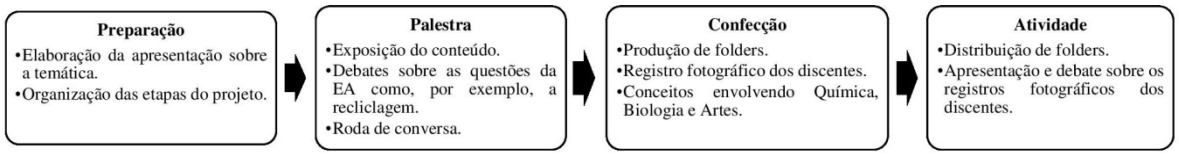


Figura 1. Etapas do Projeto de Educação ambiental e prevenção da dengue.

Visando a mediação do processo de aprendizagem sobre a dengue entre os alunos da educação básica participantes do presente projeto, os estudantes da Licenciatura em Química da UFSC-Blumenau responsáveis pelo mesmo propuseram a realização de um debate sobre educação ambiental, com ênfase no combate ao *Aedes Aegypti*, em uma escola estadual localizada na cidade de Penha, Santa Catarina[12]. Ao longo desta atividade, foram apresentados o ciclo de vida do mosquito, bem como conceitos relacionados à sua transmissão, proliferação e aos respectivos sintomas.

O debate foi realizado no auditório da escola, tendo como participantes discentes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, com idade entre 14 e 17 anos, e também parte do corpo docente da instituição de ensino. Este projeto configurou-se de maneira multidisciplinar e abrangente, havendo a contribuição de professore(a)s de distintos campos do conhecimento (Química, Biologia e Artes), englobando atividades executadas pelos estudantes além dos muros escolares, visando a participação de seus familiares e de agentes públicos.

[12] O nome da escola foi mantido oculto para fins de sigilo educacional.

Posteriormente ao debate, foi proposto que os estudantes da escola da educação básica confeccionassem folders, visando abordar os sintomas, causas e comportamentos atrelados à prevenção da dengue, de modo a promover uma interação entre escola, família e comunidade visando combate o vetor transmissor. Após a sua confecção, a qual foi pautada por conceitos no campo das ciências naturais[13], os folders foram revisados na disciplina de Artes, com vistas ao desenvolvimento da criatividade do(a)s discentes e para que o(a)s mesmo(a)s, pudessem compartilhar com os pares a proposta que realizaram para retratar a temática.

Depois de confeccionados, os folders criados pelos estudantes foram distribuídos na comunidade, para que pudessem suscitar a conscientização da população local para o problema da dengue. Nessa etapa, os discentes foram orientados a realizarem registros fotográfico e vídeos, além da distribuição dos folders, visando a articulação entre os conceitos científicos e a cotidianidade, bem como a expressão artística em suas mais diversas manifestações (BARROCO; SUPERTI, 2014). Nesse contexto, a arte pode estar estreitamente relacionada com a EA, pois ambas as práticas são perpassadas por saberes e ações engendradas pela população, as quais podem estar engajadas eticamente no processo de transformação social, neste caso, no que guarda relação com a preservação do meio ambiente e com a promoção de saúde e qualidade de vida.

DESENVOLVIMENTO

No cenário brasileiro, a proliferação do mosquito *Aedes aegypti* instituiu uma crise na saúde pública, em virtude da epidemia da dengue (LISBOA, 2015). Nesse sentido, segundo o relatório do Programa de Controle da Dengue (DIRETORIA DE VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA, 2019) até maio de 2019 houveram 23464 focos de dengue identificados em Santa Catarina. Em consonância, este projeto foi estruturado almejando-se desenvolver a educação em saúde e EA, destacando-se no processo de reflexão sobre o presente projeto os seguintes conceitos: consciência, conscientização e alteridade.

Em se tratando do conceito de consciência, na perspectiva vigotskiana, este tem profunda conexão com a dimensão cultural, com a inscrição do sujeito na intersubjetividade e

[13] Nas disciplinas de Química e Biologia, o(a)s estudantes contaram com a mediação das professoras dessas áreas para estruturarem nos folders, a explicação do ciclo biológico do vetor e de métodos químicos de combate ao *Aedes Aegypti*.

com seu acolhimento nas relações coletivas e semióticas de alteridade, desdobrando-se na relação entre pensamento e linguagem.

> Com isto abordamos um aspecto na natureza da palavra cujo significado ultrapassa os limites do pensamento como tal e em toda a sua plenitude só pode ser estudado em composição com uma questão mais genérica: a palavra e a consciência. Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso, o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana (VIGOTSKI, 2000, p. 485).

Na perspectiva walloniana, no processo de formação da consciência a apropriação da linguagem tem centralidade na medida em que "entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo" (WALLON, 1995, p. 54). Portanto, para este autor, a consciência também é produto da relação dialética entre sujeito e cultura, na qual o particular e o coletivo se constituem mutuamente.

A conscientização, assim como a consciência, também é interdependente do outro. O processo de conscientização é tanto particular – no que tange à consciência do sujeito de sua presença no mundo – quanto coletiva, na medida em que é ou outro que confirma a minha suposta presença. Nessa perspectiva, para Freire (1979, p.15) "[...] a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante".

Com relação à alteridade, a mesma pode ser compreendida à luz das condições de possibilidade de legitimar a existência do outro. Para compreender como a alteridade pode ser tratada no cotidiano Frayze-Pereira, descreve que

> [...] fundada a possibilidade ontológica de relação com o Outro, fica em aberto o modo particular como esse relacionamento irá se dar: na modalidade do conflito e da luta mortal, quando o eu só reconhece o outro para escravizá-lo, para reduzi-lo ao papel de testemunha e de espelho, o que leva à negação de sua qualidade própria (...) ou, então, na modalidade da simpatia e do encontro, quando a experiência do outro e o conhecimento com o outro, bem longe de nos remeter, por analogia, a experiências familiares, ao contrário, amplia nossos horizontes [...] (FRAYZE-PEREIRA, p.15, 1994).

Ainda em se tratando do conceito de alteridade, o mesmo está atrelado à dimensão constitutiva do eu em relação ao outro. Conforme Molar (2008, p. 10), "o sujeito reconhece a própria essência a partir de sua relação com o outro". Por sua vez, Vygotsky (1987) afirma que as relações de alteridade são centrais no processo de subjetivação. Neste sentido, Zanella ressalta que "O encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é

característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada" (ZANELLA, 2005, p.4). No que se refere aos desdobramentos do conceito na esfera ambiental e, mais especificamente, no que concerne às violações dos Direitos Humanos decorrentes das injustiças ambientais, consideramos que a sensibilidade ao conceito de alteridade potencializa as relações conosco e com a coletividade tendo em vista a consciência e engajamento com os seguintes compromissos: o de acolher o outro, aquele que não ocupa o mesmo espaço de (des)privilégio ambiental em que habito; o de sentir-se afetado(a) pelas injustiças ambientais que não nos assolam; o de permitir-se experimentar outros ambientes, texturas, perspectivas, escutas, nuances, bem como o de implicar-me com os desdobramentos dos desastres ambientais sofridos pelo outro, atuando como parte da rede social daqueles cujas tragédias climáticas tenho acesso somente pelo meio virtual.

Mediado pelas novas tecnologias digitais de comunicação, é inegável o maior acesso à informação. Contudo, que saberes são acessados e em em que medida são apropriados e colocados em movimento na cotidianidade? O simples acesso a saberes não parece suficiente para engendrar fazeres mais éticos e comprometidos com a coletividade. Neste sentido, a relevância social das instituições educacionais consiste na promoção de bons encontros (SAWAIA, 2009), sobretudo, aqueles dedicados à criação de saberes e fazeres sensíveis à alteridade.

No presente projeto, considerou-se oportuno este debate conceitual na medida em que, na contemporaneidade, são raras as iniciativas educativas eticamente voltadas para a Educação Ambiental com vistas à emancipação dos sujeitos, à promoção de cidadania e à justiça social, sobretudo, no campo da democratização do conhecimento científico, destacando-se o atual cenário de desqualificação de tais saberes vivenciado em solo brasileiro. Neste sentido, Massarani (2005) denuncia que no continente sul americano um dos obstáculos no processo de democratização dos saberes científicos é a tradição autoritária e excludente que também circula no meio acadêmico e que naturaliza a excludente perspectiva de que para opinar e influenciar em decisões políticas de maior calibre torna-se condição um alto grau de educação científica formal. A(O)s autora(e)s deste trabalho partem do princípio de que o acesso à ciência é direito de toda(o)s e condição *sine qua non* para a efetivação dos Direitos Humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A temática deste trabalho foi desenvolvida a partir do diálogo com os estudantes a respeito dos desdobramentos da dengue, seus sintomas, formas de prevenção e consequências em termos de saúde pública. A problematização foi mediada por licenciandos de química da UFSC-Blumenau, por meio da realização de uma palestra e outras atividades pedagógicas realizadas em uma escola situada no município de Penha-SC.

Ao longo desta palestra, discorreu-se sobre formas de prevenção da doença, bem como sobre o ciclo biológico do mosquito e sua proliferação. A participação dos alunos foi significativa, haja vista a manifestação de vários questionamentos relativos à adoção de comportamentos preventivos e medidas a serem tomadas caso apresentassem algum sintoma da doença, bem como qual seria a abordagem mais adequada para dialogar com os pais e familiares que apresentam modos de vida incompatíveis com a prevenção, a exemplo dos barcos de pesca mantidos com água parada em seu interior.

No processo de produção dos folders, os quais poderia ser livremente confeccionados, os estudantes do ensino fundamental sistematizaram tais materiais de acordo com as orientações do professor(a) de Artes, enquanto os alunos do ensino médio foram orientados dos professores de Biologia e Química, que também esclareceram os mesmo no que se refere ao ciclo biológico do mosquito e aos produtos químicos passíveis de emprego visando evitar a proliferação do mosquito. Os alunos também foram incentivados a disseminar os conceitos relativos ao fenômeno com suas famílias.

Portanto, observou-se o descaso com o meio ambiente e a saúde no município de Penha-SC, em que embarcações de pescas eram potenciais focos do mosquito da dengue, observação essa possível a partir do processo de conscientização estabelecido. Problematizando sobre assunto, alguns estudantes se comprometeram em averiguar os casos reincidentes, e promover a EA na região pesqueira da comunidade, através de diálogos com seus familiares e pessoas conhecidas que necessitam da atividade pesqueira para a sua sobrevivência.

Durante o debate a respeito da EA da produção de folders e as adversidades do vetor transmissor do mosquito da dengue, uma estudante discorreu “que a proposta seria algo trabalhoso e de extrema dificuldade”, infere-se a partir de sua narrativa que a mesma não se sensibilizou com a temática, porém ao longo do projeto ela participou de todas as atividades

propostas e se interessando pela temática. Esse processo é inerente ao desenvolvimento do sujeito e coube aos licenciandos que desenvolverem a proposta pedagógica, desmitificar o entendimento da aluna sobre a incredulidade do projeto.

Após a confecção dos folders, os alunos foram incentivados a distribuírem esses materiais, principalmente para seus familiares, para que as informações que estruturavam os folders pudessem suscitar diálogos na família sobre a problemática da dengue. Pois, considera-se essencial o papel da família e da escola, na formação do sujeito, comprometido com a questão socioambiental. Além disso, o primeiro processo de socialização consiste na instituição familiar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Percebe-se, então, a importância do vínculo família e escola, de modo a aproximar a participação dos pais no ambiente escolar, com o intuito da construção pedagógica e cidadã de crianças e jovens.

Apesar da atividade deste projeto ter sido de caráter único e temporalmente limitada, chama a atenção para a continuidade, principalmente, para além da família e da escola, em que a Secretária de Saúde, Prefeitura Municipal e outros órgãos precisam estar atentos. Um exemplo de tal feito, foi a iniciativa de um estudante do primeiro ano do ensino médio, que divulgou os folders desenvolvidos na escola na Câmara de Vereadores de Navegantes[14], na Região Metropolitana do Vale do Itajaí. Neste sentido, considera-se que por meio das ações realizadas promoveu-se a apropriação de saberes, bem como uma relação dialógica com a comunidade.

De modo geral, a ação realizada procurou gerar processos de ensino-aprendizagem fomentadores da conscientização e do engajamento político dos estudantes em relação à dengue e seus perigos. Além disso, incentivou-se os alunos a tomarem posse de um papel importante em suas comunidades: de serem figuras problematizadoras no cuidado com a saúde e meio ambiente, de maneira consciente e engajada. Para os licenciandos em Química da UFSC-Blumenau, o projeto impactou na formação acadêmica disciplinar, mas principalmente na contribuição extensiva à comunidade, reforçando o papel da ciência como construtora da dinâmica social.

[14] O município de Navegantes é vizinho ao município de Penha, sendo o bairro onde fica a escola perto da divisa entre as duas cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vislumbrar uma EA Crítica, pretende-se atuar na interface entre o processo de constituição dos sujeitos, a alfabetização científica e a promoção de cidadania, visando ao favorecimento de uma sensibilização de estudantes que se engajem na transformação social. Tal engajamento diz respeito às condições de possibilidade de compreenderem a linha de espaço-tempo em que vivem e atuarem de maneira consciente e democrática com vistas à articulação política de condições ambientais mais justas e igualitárias. Conscientes do lugar que ocupam na sociedade, de seus (des)privilégios e das consequências de suas escolhas, supõe-se que tais estudantes possam entabular uma relação ética com o ambiente que lhes cercam e constituem. Considera-se que a partir da atenção aos cenários que nos constituem, coletivos se conscientizem de que é preciso cuidar do meio ambiente, preservá-lo para as futuras gerações e para o bem-estar global.

A demanda pela mobilização engajada com a prevenção da dengue oportunizou uma abordagem problematizadora para a temática deste trabalho. Infere-se que este projeto atingiu o objetivo de conscientização de seus/suas participantes, a(o)s quais realizaram ações dedicadas aos familiares, colegas e agentes sociais em prol do meio ambiente e da saúde pública. Em consonância ao trabalho realizado, um dos participantes compartilhou um relato emblemático para a reflexão sobre os efeitos da ação pedagógica, na medida em que buscou orientar seu pai sobre o manejo adequado de barcos, para evitar o acúmulo de água parada.

O desenvolvimento do projeto englobou debates, rodas de conversas e produção de material artístico e de divulgação científica. Destaca-se a potência da EA no que se refere à promoção da cidadania entre os participantes, estudantes que transcenderam a execução das atividades propostas também buscando esclarecer dúvidas a respeito da dengue e de como evitar sua propagação e, sobretudo, engajando-se na propagação dos saberes acessados numa relação dialógica entabulada com a comunidade do entorno da escola, tendo como exemplo disso o encaminhamento dos folders aos funcionários da Câmara de Vereadores do município vizinho de Navegantes, iniciativa de um dos estudantes da escola. O projeto também contribuiu no processo de formação continuada da(o)s professores da rede pública atuantes na instituição de ensino que prontamente colaboraram com esta ação e, em especial, no processo de subjetivação docente dos Licenciandos em Química que tiveram a iniciativa de desenvolvê-lo ao longo do componente curricular de Psicologia Educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEL, A. H. M. ; MARQUES, S. M.; COSTA, P. S. S. Dengue em crianças: da notificação ao óbito.**Revista Paulista de Pediatria,** v., 30, n. 2, p. 263-71, 2012.

ARAÚJO, S. D.; SGARBI, A. D.; LOBINO, M. das G. F. **Alfabetização científica e cidadania socioambiental:** educação ambiental na cidade de Vitória. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017. 121 p.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, abr. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 25 junho de 2019.

DIRETORIA DE VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA. Dengue. Disponível em: <http://www.dive.sc.gov.br/index.php/d-a/item/dengue>. Acesso em: 02 de outubro de 2019.

FRAYZE-PEREIRA, João A.. A questão da alteridade. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 5, n. 1-2, p. 11-17, 1994 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771994000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 outubro de 2019.

FREIRE, P. (1979). *Conscientização*: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995 (Educação e conhecimento).

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. Modos de atualizar o enunciado catastrófico do Planeta Terra na revista Veja. **ETD: Educaçao Temática Digital**, 2014, Vol.16, n 3, p.426-439. Disponível em: http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/6792. Acesso em: 02 out. 2019.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

LISBOA, C. O mosquito que desafia o Brasil. **Revista Desafios do Desenvolvimento - IPEA**, n.87, p.28-39, 2015.

MASSARANI, Luisa. Ciência, tecnologia, parlamento e os diálogos com os cidadãos. Hist. cienc. **Saude-Manguinhos** [online]. 2005, vol.12, n.2, pp. 469-472. ISSN 0104-5970. Disponível em: . Acesso em: 5 dez. 2016.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade: Uma Noção em Construção. UEPG. Educere. 2008.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Mar. 2010 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 junho 2019.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n.3, p.364-372, 2009.

TAUIL, P. L. Urbanização e ecologia do dengue. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 17, p. S99-S102, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Consciousness as a problem in the psycology of behavior.** *Marxists Internet Archive*, 1925/ 2000. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>. Acesso em: 02 out. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **Problems of general psychology**. 1987.

WALLON, Henri; DE SOUSA, Mário Franco. **As origens do carácter da criança: os prelúdios do sentimento da personalidade**. 1995.

ZANELLA, A. V. et al. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In ZANELLA, A V. et al. (org.). **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 132-141.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DE PROFESSORESDO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA – MA

Luciana Sirqueira Viana, Mestranda em Biodiversidade e Conservação, UFMA
Rosalina da Silva Nascimento, Mestranda em Ciências Ambientais, UFMA
Darlene Natália dos Reis Domingues, Graduada em Ciências Biológicas, UFMA
Bruna Cruz Magalhães, Mestra em Saúde do Adulto, UFMA
Charlyan de Sousa Lima, Doutorando em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento, Univates

RESUMO

O estudo objetivou investigar como os professores entendem a inclusão escolar, as dificuldades e perspectivas. Dez professores responderam a um questionário os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo. A maior dificuldade ao se trabalhar com alunos deficientes é a falta de profissionais qualificados. A educação inclusiva é um processo longo que demanda de tempo, investimento e envolvimento de toda a sociedade e comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, professor, desafio, capacitação.

INTRODUÇÃO

Um grande desafio enfrentado pelos profissionais da educação nos dias atuais é saber como lidar com a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas.

> Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência. (MINETTO, 2008, p.17).

É comum que alguns professores se sintam confusos e despreparados para lidar com alunos deficientes, pois muitos não sabem o tipo de metodologia a ser utilizada, o tipo de avaliação que melhor se adequa a determinada pessoa e isso gera um certo desconforto.

Para Camisão (2004), o comprometimento do professor na busca por resolver os problemas que se colocam em sua prática interfere, de forma decisiva, no desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. Desta forma, o sucesso ou não da inclusão depende, em grande medida, das atitudes e crenças do professor. Assim, a percepção que o professor tem

do aluno com deficiência pode influenciar a forma que esse professor irá ensinar o aluno.Somente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais no ensino regular tem sido assunto de estudos, pesquisas e de eventos científicos, abordando-se desde os pressupostos teóricos político filosóficos até formas de implementação das diretrizes estabelecidas na referida declaração (SANT'ANA, 2005). Sendo assim, as deficiências que os alunos possam apresentar, passam a ser vistas como uma das muitas características diferentes presentes nas salas de aula e não como um problema. A declaração aponta que:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens únicas; Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (BRASIL, 1994, p. 01).

Assim, é importante salientar que a educação é um direito de todo cidadão, e o sistema educacional deve acolher a diversidade de cada cidadão. A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do "Instituto dos Meninos Cegos" (hoje "Instituto Benjamin Constant") em 1854, e do "Instituto dos Surdos-Mudos" (hoje, "Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES") em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Brasil alcançou um avanço importante no processo de educação inclusiva, que garante a todos os mesmos direitos, independentemente de suas necessidades.

> [...] a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas. (PIRES; SANCHES; TORRES,2011, p. 02).

Somente a partir da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Dessa forma, o movimento pela inclusão no Brasil cresceu e passou a centralizar a atenção e preocupação de educadores e outros profissionais, para que houvesse a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que:

> A educação inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica,nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim ressalta-se para que a educação inclusiva tende a incluir todos os alunos na escola, independente da condição social, física ou mental. A educação inclusiva prediz uma escola heterogênea, que acolhe e apoia a todos, criando um ambiente de aprendizado acessível a todos, defende a ideia de uma escola que não exclui, que aceita, atende e respeita a todos.

Para Rocha (2017) Quando fala-se em “necessidades educacionais especiais” indica-se a existência de um impasse na aprendizagem, indicando que os alunos com tais necessidades precisam de recursos e serviços educacionais diferenciados dentro do contexto escolar, o que faz com que os sistemas de ensino e, sobretudo os professores, busquem novos caminhos para oferecer recursos e serviços adequados para cada indivíduo.

Dentro desse contexto, é de grande relevância promover um ensino de qualidade para todos, sem distinção de qualquer diferença, pois “O princípio da Inclusão Escolar é a certeza de que Todos têm o direito de pertencer, de que necessitamos compreender e aceitar as diferenças” (PAROLIN, 2006, p. 29).

Com base na Resolução CNE/CEE nº 02/2001, a educação especial oferta apoios e serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme aponta FERNANDES (2006, p. 30), destacam-se:

> • Alunos surdos, que, por suas necessidades linguísticas diferenciadas, precisam conhecer a língua de sinais e exigem profissionais intérpretes;
> • Alunos com deficiência visual, que necessitam de recursos técnicos, tecnológicos e materiais especializados;
> • Alunos com deficiência física neuromotora, que exigem a remoção de barreiras arquitetônicas, além de recursos e materiais adaptados à sua locomoção e comunicação;
> • Alunos com deficiência intelectual, que demandam adaptações significativas no currículo escolar, respeitando-se seu ritmo e estilo de aprendizagem;
> • Alunos com condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que demandam apoios intensos e contínuos, além de atendimentos terapêuticos complementares à educação;

> • Alunos com altas habilidades/superdotação, que, devido às motivações e aos talentos específicos, requerem enriquecimento, aprofundamento curricular e/ou aceleração de estudos. (FERNANDES, 2006, p. 30)

Assim, a educação inclusiva é um desafio aos profissionais da educação, pois obriga-os a repensar sua prática docente, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, seguindo uma prática receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno (ROCHA, 2017).

Sabendo a importância do papel do professor dentro da inclusão escolar, o objetivo deste estudo constituiu em investigar como os professores entendem a inclusão escolar, as dificuldades e perspectivas. Para Barros(2015) os debates sobre as políticas públicas da educação especial, voltadas para a inclusão escolar, seus programas e estratégias, particularmente as que propõem melhoria da qualidade educacional, são sempre importantes.

DESENVOLVIMENTO

Participaram desta pesquisa 10 professores da rede pública de ensino em uma cidade no Estado do Maranhão. Para realização deste trabalho foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa, o instrumento utilizado para a coletada de dados foi um questionário contendo 10 perguntas abertas. As questões abordaram as seguintes temáticas: concepções sobre a Educação Inclusiva (conceito, ideias e opiniões que os profissionais têm acerca da Educação Inclusiva), desenvolvimento do processo de inclusão (dificuldades encontradas) e condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva (sugestões quanto aos aspectos necessários para a viabilização da inclusão escolar). Assim, o questionário captou a opinião dos sujeitos desta pesquisa a partir de questões discursivas.

A frequência das respostas presentes no questionário inicial foi analisada no Microsoft Excel 2013®. As respostas foram analisadas por meio da análise de conteúdo com uma pré análise e leitura flutuante, exploração do material, tratamento dos resultados e finalmente com inferências e interpretação (BARDIN, 2011). Depois do tratamento, as respostas foram submetidas a uma análise utilizando software IRAMUTEQ® (LOUBERE; RATINAUD, 2014) que possui suporte no software R (www.r-project.org). Este software propõe um conjunto de estatística que contribui para análise descritiva do *corpus* textual, incluindo a lematização e cálculo de frequência das palavras. Na análise de conteúdo as mensagens

presentes nos textos são descritas e interpretadas para uma compreensão além da leitura comum.

São muitas as adversidades encontradas no processo de implantação da política de educação inclusiva nos sistemas de ensino,porém o despreparo dos educadores ganha um ênfase, tendo em vista a importância deste para que de fato a educação inclusiva aconteça.Dentro desse cenário, os professores foram questionados sobre a Capacitação Docente, e nenhum dos entrevistados receberam treinamento ou qualquer tipo de orientação para lidar com alunos deficientes em sala de aula.

Assim, todos os professores destacam que uma capacitação adequada é de suma importância para o processo de implantação da política de educação inclusiva, não somente para saberem lidar com os alunos deficientes mas para que os mesmos se sintam mais preparados e seguros (Quadro 1). Para Omote (1999) a inclusão de um aluno com deficiência não deve ser conduzida de forma precipitada, sem as devidas ponderações, pois, ao invés de beneficiá-lo pode prejudicá-lo, segregando-o.

Quadro 1: Segmentos de textos presentes em argumentos de produções textuais em relação a capacitação de professores.

Professor 1	*Sim. É necessário reformulação na formação inicial, porém não existe fórmulas inacabadas porque cada educando é único.*
Professor 2	*É necessário a capacitação pois ajuda os professores a repensarem suas práticas em sala de aula.*
Professor 3	*Sim, é necessária uma capacitação. A inclusão é necessária em qualquer setor da sociedade, e nas escolas públicas principalmente, mas com o acompanhamento de profissionais capacitados.*
Professor 4	*É necessária uma capacitação para os professores. A inclusão é muito importante, mas as escolas ainda não estão preparadas para receber esses alunos.*
Professor 5	*A capacitação é necessária e muito importante. É necessária a inclusão nas escolas. Não entendo de inclusão, acho complicado. Acolho com muito cuidado.*
Professor 6	*É necessária e fundamental a capacitação dos professores, a inclusão é uma necessidade que urge nas escolas.*
Professor 7	*É necessária a capacitação pois isso possibilitará o professor a desempenhar um*

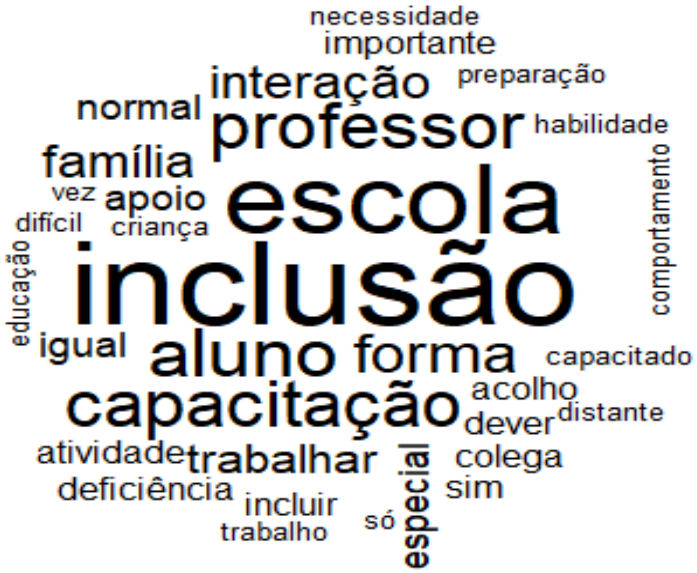
	melhor trabalho de forma inclusiva. Que haja cursos preparatórios e especialistas na escola.
Professor 8	*A capacitação de professores é necessária. A inclusão, especialmente em Chapadinha, é um faz-de-conta. Não há profissionais capacitados, nem espaços adequados para tal.*
Professor 9	*É necessário a capacitação sim, acredito que a maioria dos professores não estão capacitados e habilitados para lidar com alunos especiais. Em primeiro lugar a estrutura física e mobiliaria da escola deve atender as necessidades dos alunos, depois uma capacitação para os professores e uma equipe de apoio com profissionais da área.*
Professor 10	*Há necessidade de capacitação. A maioria dos professores não estão preparados para lidar com alunos deficientes.*

Fonte: Os autores (2020)

FREITAS (2006) destaca que a formação dos professores deve possibilitar uma formação profissional capaz de desenvolver habilidades para agir em situações diferentes, e também deve considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. A autora também defende que a formação é um processo contínuo em constante desenvolvimento, em que o professor deve ter disponibilidade para a aprendizagem.

A nuvem de palavras produzida pelo programa IRAMUTEQ® (LOUBERE; RATINAUD, 2014) agrupou as palavras presentes no *corpus* textual e as organizou com base na sua frequência (Figura 1). As palavras mais frequentes nos argumentos dos entrevistados aparecem em tamanhos maiores, onde os entrevistados enfatizaram os lemas “inclusão”, “escola”, “professor”, “aluno” e “capacitação”, evidenciando, assim, o quão importante é o papel da escola e do professor capacitado na inclusão do aluno com deficiência.

Figura 1: Nuvem de palavras gerada pelo IRAMUTEQ® (LOUBERE; RATINAUD, 2014) referente a percepção dos entrevistados quanto a necessidade da capacitação para professor



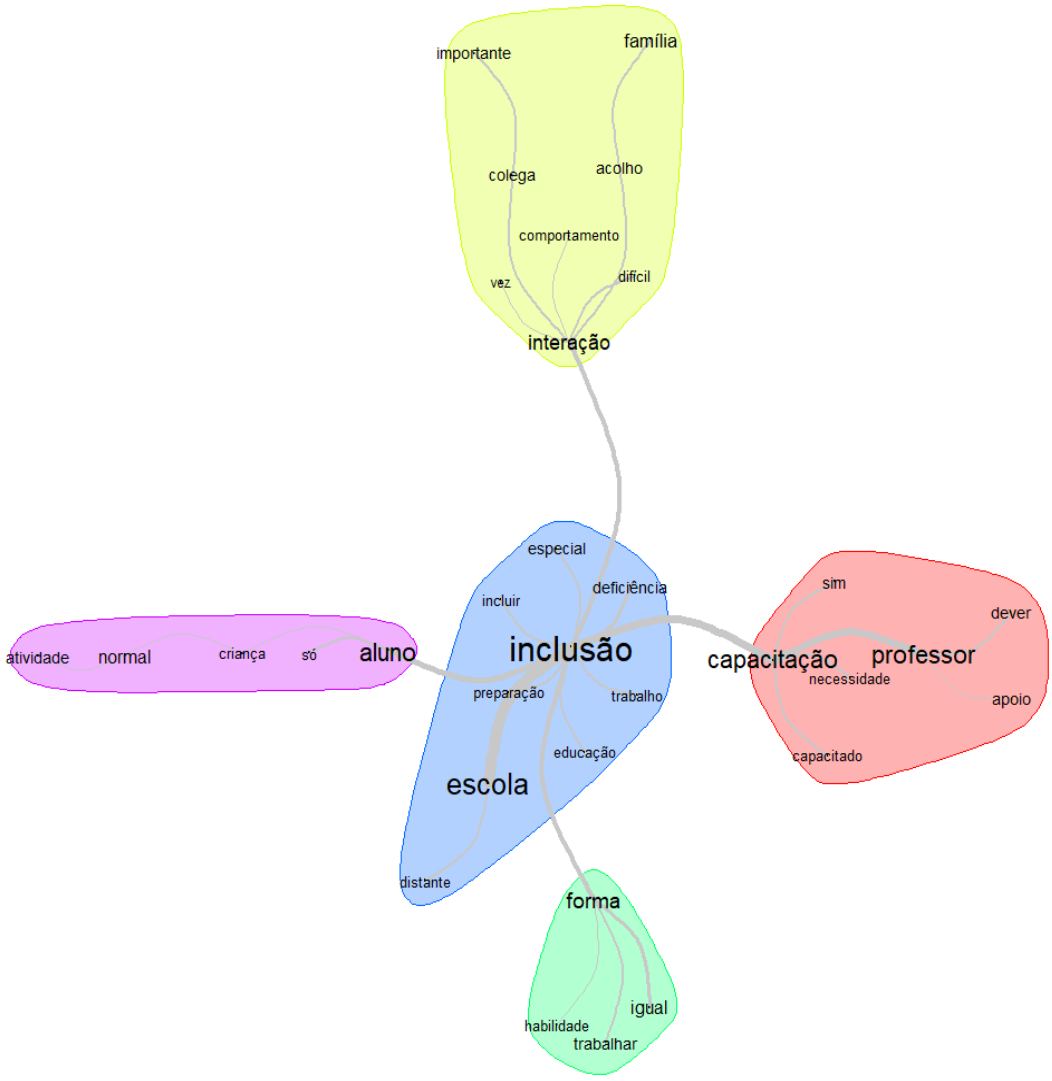
Fonte: Os autores (2020)

A falta de uma formação específica resulta em uma sensação de incapacidade no professor em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, os professores se sentem confusos e despreparados. Assim, é importante refletir sobre programas que motivassem a capacidade deste profissional em atuar com alunos que apresentem deficiência junto com os demais, lembrando que para atuar com a diversidade humana, faz-se necessário um conjunto de conhecimentos e também a disponibilidade do profissional para atuar com o novo (VITTA; VITTA, MONTEIRO, 2010; MICHELS, 2013).O professor além da capacitação, deve possuir competências para compreender as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender as suas especificidades.

A análise de similitude produzida pelo programa IRAMUTEQ® (LOUBERE; RATINAUD, 2014), mostra a coocorência das palavras nas respostas dos entrevistados a partir das mais frequentes. É interessante observar, a interconexão entre as palavras, bem como o nível de relação entre elas. Assim, pela Análise de Similitude, é possível verificar a forte relação da palavra *inclusão*, palavra central, ligada as palavras *escola, deficiência, preparação, educação*. Outros ramos, emergem a partir dessas palavras: *interação, aluno, capacitação* e *forma*(Figura 2). No ramo onde a palavra*interação* aparece em destaque há as palavras *importante, família, colegas e comportamento*. Destacando a importância da

interação entre família e colegas. No ramo *capacitação* emergem as palavras *professor, necessidade, capacitado, apoio* evidenciando a necessidade da capacitação para que o professor se sinta capacitado para lidar com estes alunos. Do ramo *aluno*, surgem as palavras *normal, criança atividade* ressaltando que o aluno deve ser acolhido como uma criança normal mesmo com suas limitações.

Figura 2: Conexidade das palavras com base na análise de similitude realizada pelo software IRAMUTEQ® (LOUBERE; RATINAUD, 2014)



Fonte: Os autores (2020)

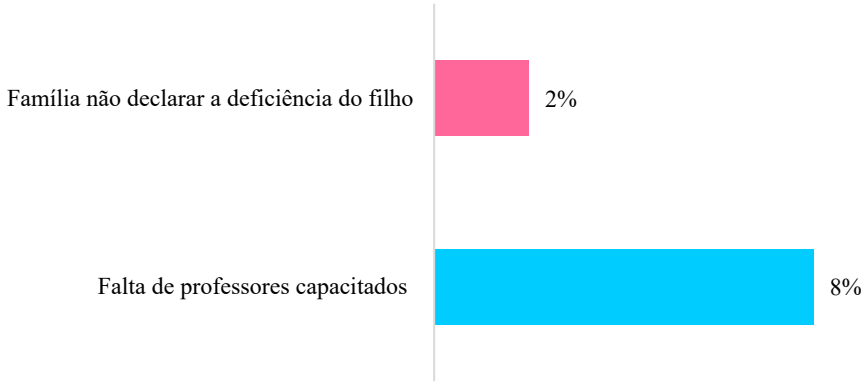
De acordo com Polleto (2009), percebe-se como é fundamental e urgente a mudança no contexto escolar, regular e/ou especial, sendo que neste último reside a expectativa de o mesmo contribuir para a inclusão educacional da criança com necessidades educacionais especiais. A autora reforça, ainda, que ao longo do tempo, as escolas especiais têm se modificado quebrando paradigmas da segregação, deixando o caráter assistencialista,

direcionando suas ações para a escolarização da criança com deficiência, visando sua autonomia, desenvolvimento das suas potencialidades e construção da sua cidadania.

Ainda sobre a capacitação de professores, quando questionados sobre a maior dificuldade encontrada na sala de aula ao se trabalhar com alunos deficientes, 8% dos professores enfatizaram a falta de professores capacitados (Figura 3). Diante disso, é importante destacar que os professores sejam instrumentalizados de forma que atendam às características particulares apresentadas pelos alunos. É importante enfatizar também, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, todavia, precisa englobar necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente (SANT'ANA, 2005).

Além disso, alguns dos entrevistados apontaram dificuldades no relacionamento família e escola, pois algumas famílias não declaram a deficiência do aluno, o que causa uma surpresa ao professor ao ter que lidar com uma deficiência até então desconhecida. De acordo com Silva (2010) "um bom relacionamento entre família e professores amplia as possibilidades e cria novas formas de atividade e afetividade".

Figura 3: Resposta dos professores sobre a maior dificuldade encontrada na sala de aula ao se trabalhar com alunos deficientes.

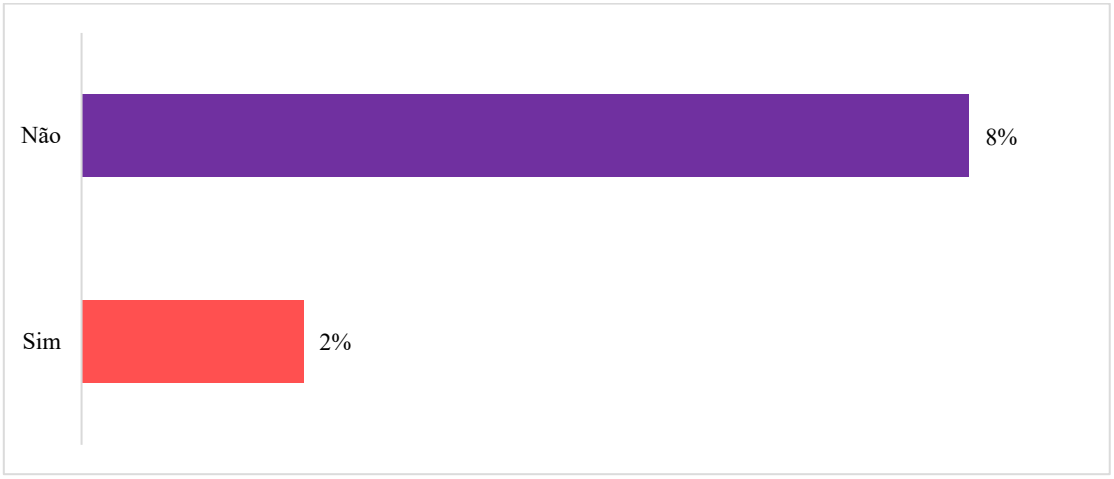


Fonte: Os autores (2020).

Para a maioria dos entrevistados a maior dificuldade encontrada é a falta de capacitação para os professores. Assim, foi perguntado para os entrevistados, se o governo investe na política de implantação da educação inclusiva. A maioria, representado por 8% dos professores afirmaram que o governo não é compromissado, não há investimentos para essa área da educação (figura 4). Pois segundo os professores *"as escolas não estão preparadas*

*adequadamente para receber alunos com deficiências", "precisam de planejamentos para capacitar os professores", "só adaptar a estrutura física não é o suficiente, tem que ter capacitação para os professores".*Mais uma vez os professores destacam a importância da capacitação e alertam também para a estrutura física das escolas. Percebe-se que para que a educação inclusiva aconteça de fato, é necessário mudanças físicas nas escolas, aquisição de materiais, contratação de professores especializados e formação dos professores para que desempenhem seu papel com sabedoria.

Figura 4: Resposta dos professores sobre se o governo e a prefeitura são compromissados em relação a inclusão nas escolas da Rede Pública de Ensino.



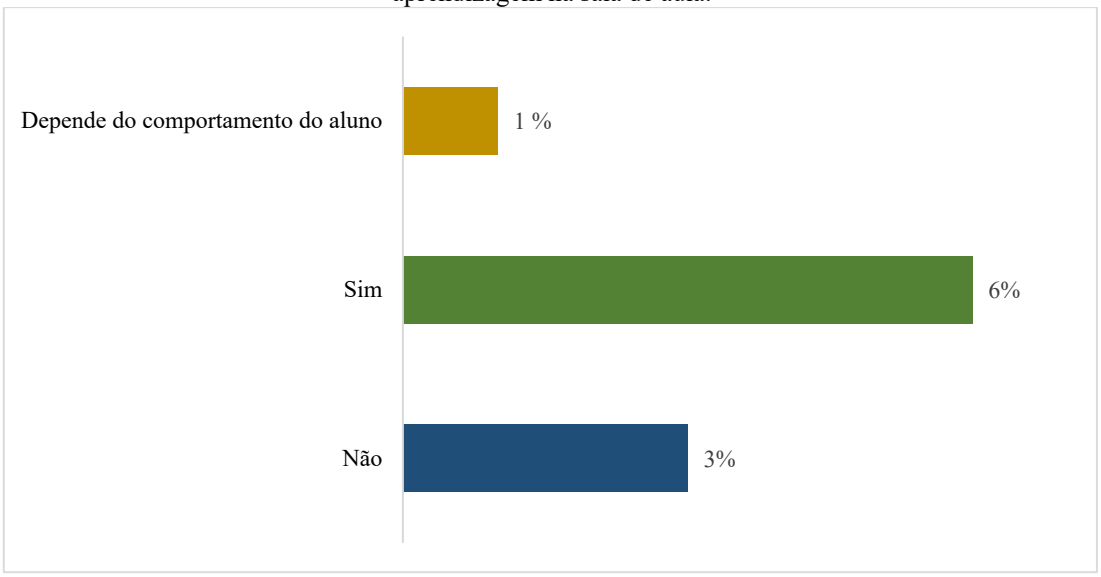
Fonte: Os autores (2020)

Em uma pesquisa realizada por Leonardo (2008), observou- se que infelizmente há mais retrocessos do que avanços, onde segundo o autor os resultados explicitaram que a inclusão escolar tal como deveria ocorrer ainda não saiu do papel, pelo menos não nas escolas em que o estudo foi realizado, o que corrobora com a pesquisa deste presente estudo. Assim o autor também ressalta que a inclusão escolar não envolve apenas a boa vontade dos profissionais diretamente envolvidos nesse processo, mas requer, além de infraestrutura física, infraestrutura humana.

Ao ser questionados se a presença de alunos deficientes dificulta o processo de ensino aprendizagem, para 6% dos entrevistados dificulta sim (Figura 5). Para um dos entrevistados *"alunos deficientes vem com algumas limitações".* Percebe-se assim que, para alguns professores os alunos com deficiência não são considerados como estudantes e sim como problemas que chegam para atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme CROCHÍK (2011), o preconceito representa barreiras para a inclusão escolar, pois na medida em que o sistema de ensino não consegue suprir às necessidades educacionais de todos os alunos, consequentemente, a escola deixa de garantir uma estrutura físico-organizacional e curricular condizente às necessidades dos alunos com deficiência (BLANCO, 2001).

Figura 5: Resposta dos professores sobre se a presença de alunos deficientes dificulta os trabalhos de aprendizagem na sala de aula.



Fonte: Os autores (2020)

CONCLUSÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar é um processo longo que demanda de tempo e investimento não somente nas estruturas físicas das escolas, mas formação e capacitação para os professores, obtenção de materiais e uma boa relação entre sociedade e comunidade escolar.

É impossível falar em inclusão de pessoas com deficiência em escolas, sem destacar a importância da capacitação dos profissionais da educação, que deve ser de forma continua, e se dê de modo imediato. No entanto mediante o que foi relatado pelos professores essa é uma realidade distante. Pois muitos acham que quando um aluno com deficiência é inserido em sala de aula, chega a dificultar a aprendizagem dos demais alunos, e a falta de incentivo e apoio do governo acaba tornando o processo muito mais lento e difícil.

Somente a partir de novas e variadas formas de ensino, e inovações na prática docente que é possível tornar o ensino acessível e igualitário para todos, são necessários investimentos na formação docente para a educação inclusiva podem colaborar de maneira expressiva para que as mudanças nas escolas aconteçam de fato e que experiências bem-sucedidas não sejam mais exceções no nosso cenário educacional e sim oprincípio de uma educação democrática e de fato inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 - Brasil. 2011.

BARROS, A. B.; DA SILVA, S. M. M.; DA COSTA, M. P. R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015.

BLANCO, R. AprendiendoenlaDiversidad: implicaciones educativas, In: **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**. v. 1, Foz do Iguaçu, Paraná, 2001.

BUENO, J.G.S. "A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular". **Temas sobre o Desenvolvimento**. São Paulo: v.9, n.8, 2001, p. 21-27.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial.**Brasília: UNESCO. 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMISÃO, I. F. F. Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais. **Dissertação de mestrado**. Braga,Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia; 159 p. 2004.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e inclusão. **Revista do Instituto Cultural Marc Chagall**, v. 3, n. 1, p. 32-42, 2011.

Curitiba: Ibpex. (Série Inclusão Escolar). 215p.2010.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação-doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 431-440, 2008.

LOUBÈRE, L; RATINAUD, P., **DocumentationIramuteq**. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MICHELS, L. R. F.A educação inclusiva na perspectiva dos professores do ensino fundamental.*In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba, 2013. **Anais** [...]. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. p. 16893-16903.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. *In:* MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). **Educação Especial e estigma:** corporeidade, sexualidade e expressão artística.Marília: UNESP, 1999.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PIRES, E. C. S.; SANCHES, A. A.; TORRES, W. R. **Dificuldades dos portadores de necessidades especiais na inclusão educacional.** Unitins, 2011. Disponível em: < http://ava2.unitins.br/ava/files/projetoconteudo/cccfd876821308039570f71ae697d083.html> Acesso em 20 jun. 2020.

POLETO, N. A. Ressignificação do papel da escola especial e do professor especialista itinerante frente à inclusao educacional da criança com deficiência intelectual. **Portal Dia a dia da educação, Governo do PR**, v. 9, p. 1069-4, 2009.

ROCHA, A. B. de O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, 2017.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revistabrasileira de educação especial,** Marília, v.16,n. 3, set- dez. 2010.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: COMPREENSÕES TEÓRICAS

Tayronne de Almeida Rodrigues, Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável, UFCA
João Leandro Neto, Secretaria da Educação do Estado do Ceará, SEDUC
Ademar Maia Filho, Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável, UFCA
Francisco Mário de Sousa Silva, Doutorando em Comunicação, UFPE

RESUMO

A 'sustentabilidade' é compreendida como tema central para a manutenção da vida na terra. Essa percepção está fortemente associada à necessária mudança de atitudes socioeconômicas e culturais, diante da degradação ambiental e social percebidas, especialmente nas últimas décadas. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou compreender atuais discussões teóricas sobre sustentabilidade, tendo como ênfase, a 'educação para a sustentabilidade', compreendida nesse estudo como, práticas educativas formais e informais de fomento a ações sustentáveis. Utilizou-se a revisão bibliográfica como instrumento elementar para a coleta de dados, os quais foram avaliados de forma qualitativa. Identificou-se a educação como princípio fundamental, para que sejam alcançados processos de sustentabilidade, especialmente devido a sua função de articulação social. Por fim, destaca-se que, o processo de educação para a sustentabilidade deve considerar fatores interdisciplinares e contextuais,com o intuito de,possibilitar maior associação dos assuntos estudados à realidade dos educandos e como consequência, fomentar aprendizados mais significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a Sustentabilidade. Revisão Bibliográfica. Educação Contextualizada.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade é uma ideia emergente nas diversas esferas sociais, especialmente por integrar uma importante discussão que envolve a manutenção da vida na terra. Esse debate surge especialmente, a partir da observação da degradação causada pelas ações antrópicas, em decorrência do sistema econômico e práticas culturais danosas ao meio ambiente e à vida em sociedade.

> A sustentabilidade foi definida a partir de um longo processo histórico, bem como, a tomada de consciência sobre os problemas ambientais, crises econômicas e desigualdades sociais. Por ser um conceito complexo e contínuo, surgem diferentes abordagens que tentam entender e explicar a sustentabilidade (SARTORI, et al., 2014, p. 10).

A educação, nesse contexto, atua como mecanismo de fomento a novos hábitos sociais, especialmente devido à função que ocupa, na promoção da cidadania. “A história da humanidade aponta a educação como princípio básico para a formação cidadã, sendo campo multiforme, devido à pluralidade de instrumentos e processos que a caracteriza” (SILVA et al., 2017, p. 4).

Essa pesquisa buscou observar atualizadas discussões teóricas sobre sustentabilidade, tendo como ênfase a ‘educação para a sustentabilidade’, entendida nessa investigação como, práticas educativas formais e informais de fomento a atitudes sustentáveis. A pesquisa é relevante por buscar colaborar com interfaces entre os debates que envolvem o conceito da sustentabilidade.

COMPREENSÕES BIBLIOGRÁFICAS

A crise ambiental vivenciada pela humanidade, resultante da condução dos atuais modelos desenvolvimentistas, que impõem um espectro econômico globalizado, sobrepondo a própria natureza humana, ressalta a necessidade de se ressignificar as relações socioambientais, sobretudo em contexto territoriais (urbanos e rurais), onde a vida toma corpo e forma e se expressa culturalmente, mediante a educação na perspectiva da sustentabilidade.

Leff (2015) aponta que a atual crise ambiental é na verdade uma crise da racionalidade, que tem conduzido a uma modernidade insustentável. A crise chama a si a desconstrução da atual racionalidade econômica e jurídica voltadas tanto aos sistemas produtivos quanto aos regimes de propriedade e justiça social, provocando reflexões sobre a necessidade de um novo ordenamento jurídico, pautado na sustentabilidade, nas perspectivas ecológica e de diversidade cultural.

Neste sentido, verifica-se que nas últimas décadas, nos diálogos internacionais, ampliou-se a percepção da educação, enquanto instrumento para o desenvolvimento humano, mediante o contexto da reapropriação da natureza humana, seja através da popularização do conhecimento, ou do fortalecimento da cultura, em processos educativos sob o prisma da sustentabilidade.

Assim, “a educação cria condições indispensáveis ao desenvolvimento. Por sua vez, este obriga a que o processo de aprendizagem se modifique. Enfim, uma e outro podem

desempenhar papéis vitais na relação, segundo as circunstâncias e o momento" (NASCIMENTO, 2002, p. 98).

Porém, tem-se percebido que o Brasil, na contramão do discurso internacional, fortalece cada vez mais uma educação formal globalizada, na medida em que vem congelando os investimentos na educação, e assim limitando os acessos e a qualidade do ensino.

Esta nova formalização do ensino brasileiro, enrijece as relações entre a escola e a sociedade, e em geral desconsidera os aspectos interdisciplinares, tão fundamentais para a compreensão da cultura da sustentabilidade, e que desenham os processos informais de ensino.

> A interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente de que todo conhecimento mantêm um diálogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação (BONATTO *et al*., 2012, p.4-5).

Entretanto, há o enfrentamento dos educadores que agem nas escolas, incentivando a interdisciplinaridade do ensino, mediante o contexto em que a escola está inserida, adaptando-se através do ensino informal à realidade social do educando, flexibilizando interação da comunidade escolar e não escolar.

Negreiros e Campini (2012, p. 06) compreendem a educação contextualizada, nos seguintes termos: "como uma educação que considera o contexto, a convivência onde se relacionam aspectos como à cultura, à comunidade, aos valores e representações das subjetividades humanas, e não apenas ao que é científico e palpável".

Atualmente, uma das dimensões mais discutidas no campo da educação é a compreensão das dinâmicas formais e informais de educação, também sobre como elas se interconectam. Ao estudar sobre comunidades tradicionais quilombolas, Silva (2012) reflete que, a educação formal pode limitar e excluir a tradicionalidade, a identidade, pertença e cultura de um povo. Segundo a autora, é preciso repensar o sistema formal de ensino, mediante a interdisciplinaridade e contextualização, do ponto de vista da história, geografia, ambiente, produtividade, cultura e sustentabilidade. Esse debate surge especialmente, diante de formalidades excludentes, adotados na educação.

Sob o prisma de que a educação, enquanto prática de liberdade, em processos formais e informais, tem contribuído para a sustentabilidade e a manutenção da vida, mediante a

reapropriação social da natureza, insurge que, a educação para a sustentabilidade, através de um modelo educativo regido por paradigmas da formalidade ou informalidade, deve ser pensada, ressignificada e contemplada durante a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Assim, modelos desenvolvimentistas e tecnológicos que sistematizam as decisões, comportamentos, consumos e outros mecanismos, como os direitos de igualdade, saúde e bem estar, educação, segurança, e a um ambiente saudável, trazem consigo a necessidade de uma cultura de sustentabilidade.

Maia e Pires (2011, p. 181) reconhecem a importância da tecnologia e modernização, e colocam que, apesar dessa compreensão, a consciência ecológica deve ser o principal elemento nas decisões e ações humanas. Para os autores esse nível de consciência poderá ser alcançado mediante a educação para a sustentabilidade.

Gadotti (2012, p. 39) aponta que, o "sistema formal de educação, em geral, é baseado em princípios predatórios, em uma racionalidade instrumental, reproduzindo valores insustentáveis". Segundo o autor, "Para introduzir uma cultura da sustentabilidade nos sistemas educacionais, nós precisamos reeducar o sistema: ele faz parte tanto do problema, como também faz parte da solução" (IDEM, 2012, p. 39).

Nesse contexto, o autor aponta que, a ideia de sustentabilidade é ferramenta fundamental, quando se pensa no futuro/desenvolvimento da educação, especialmente porque, tenciona a dinâmica da competitividade, também é propício para a renovação dos sistemas educativos. Com essa compreensão, reflete que, a articulação da cultura da paz e da sustentabilidade, tem reflexos diretos na concretização do princípio de cooperação nas comunidades escolares (GADOTTI, 2012).

Reis, Lima e Desidério (2018) avaliam que, a sustentabilidade é um grande desafio para toda a humanidade, sendo necessária, nas diversas instâncias socioeconômicas, ambientais e culturais. Tornando-se assim, evidente que, a educação é uma ferramenta primária nesse processo.

Nesse sentido, onde a educação contribui com a formação de consciências, quando esta se volta ao conceito de sustentabilidade, pode ser compreendida mediante uma

construção consensual entre as partes interessadas (discentes, docentes, gestores e comunidades), de forma natural, criativa e sem imposições.

Por fim, o estudo adere à ideia que, a interdisciplinaridade e a contextualização podem ser caminhos para encorajar profundas mudanças na modernização e formalização dos sistemas de ensino, especialmente o brasileiro, e, sobretudo ao ser adaptado o conceito de "educação para a sustentabilidade" às diferentes realidades educacionais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo foi utilizado à revisão bibliográfica. "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2017, p. 45).

Essa característica de pesquisa possibilitou a interação com diferentes debates que envolvem a sustentabilidade, no qual, foi percebida como, conceito interdisciplinar e contextual às diferentes realidades socioambientais. Os dados foram obtidos através de leituras qualitativas de publicações que, envolvem o conceito da sustentabilidade, educação para a sustentabilidade e temas afins.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das compreensões teóricas, a Educação para a Sustentabilidade se configura em uma chamada para a reformulação dos processos políticos e ações educacionais, como fomento a uma cultura humana sustentável. Nessa proposição, o currículo escolar deve conter, de maneira interdisciplinar, a sustentabilidade, ajudando assim, o educando a inserir em seu modo de vida essa prática. A aplicação de conceitos voltados à sustentabilidade como fator de qualidade de vida e tomadas de decisões, impactam diretamente na sustentabilidade do planeta (RODRIGUES; LEANDRO NETO; CARVALHO, 2019).

Quando se pensa a educação,deve-se ter claro o compartilhamento de sentimentos, práticas, conhecimentos, que na visão de Freire (2016) não é apenas uma ação singular (...) não deve ser um simples repasse de conteúdos e de saberes.Freirecritica a ação docente de imposição e preenchimento de ideias, não levando em consideração a bagagem intelectual individual de cada participante do processo; ressalta que aquele coletivo não aprende de forma

igual, pois educar é o ato de pensar e ensinar e, nesse contexto, aprender é um processo que integra o diálogo e troca de saberes.

A educação sustentável deve ser realidade nas salas de aula. O educador, no seu espaço de mediação do conhecimento, deve usar ferramentas que permitam a associação do aluno com o meio ambiente e, como consequência, a necessidade de valorização e preservação ambiental. Além de interdisciplinar, esse princípio educativo deve ser holístico, trabalhando com todos os componentes curriculares de forma integrada.

Nesse contexto, a proposta é que a realidade local seja abordada como base de compartilhamento de princípios, tradições e o professor, deve alavancar a busca pelo pensamento crítico dos envolvidos, promovendo reflexões e incentivando maior capacidade de tomada de decisões, resolução de conflitos e busca de alternativas para melhor convivência socioambiental.

Figura 1: Imagem representativa da Educação para a Sustentabilidade.

Foto: Tayronne de Almeida Rodrigues, 2020.

A educação para sustentabilidade, portanto, vem ressignificar muitas das práticas educativas atualmente desenvolvidas, pois traz em sua base conceitual, a orientação para a compreensão dos problemas socioambientais, com propostas de aprendizado interdisciplinares e contextuais, onde se pode aprender com a prática e com, as experiências

de vida de cada participante. Essa prática educativa abre o espaço para que em sala de aula sejam incentivadas discussões que estimulem e direcionem a tomada de consciência dos alunos para as questões sensíveis como, protagonismo social e luta por direitos.

CONCLUSÃO

A educação é uma poderosa ferramenta para a promoção da sustentabilidade, pois através dela,podem-se desenvolver ações reflexivas, estimular a cidadania crítica e conhecimentos necessários à prática e permanência da sustentabilidade; dado que, inserida no currículo escolar e em ações sociais, esse princípio educativo pode promover mudanças culturais favoráveis à sustentabilidade do planeta.

A nova maneira de pensar em uma educação para a sustentabilidade requer o empenho de todos aqueles que se preocupam com o presente e o futuro da humanidade. As mudanças sociais devem ser conjuntas a essas ações, para que a tomada de decisões seja favorável ao enfrentamento dos desafios atuais e futuros. Maiores esforços serão necessários para que essas propostas sejam discutidas nas salas de aula conjuntamente, não restringindo a uma disciplina, mas fazendo o processo de forma ampla através das conexões interdisciplinares com os componentes do currículo escolar.

É uma grande demanda para ser posta em prática na educação, seja ela formal ou informal. A partir dessa realidade, como será realizada essa prática?Quais subsídios vão nortear os educadores nessa empreitada? De forma inclusiva, as propostas devem ser trabalhadas com a apresentação de direcionamentos a cada realidade envolvida.Tais ajustes visam permitir a eficácia de princípios, metas e objetivos que permeiam e mantém a sustentabilidade, dirimindo os obstáculos que refreiam seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BONATTO, A.; BARROS, C. R.; GEMELI, R. A.; LOPES, T. B.; FRISON, M. D. *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. Caxias do Sul: *IX ANPEDSUL*, 2012. Disponível em: ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501. Acesso em: 15 mai. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 54ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

GADOTTI, M. Aliança Mundial pela Sustentabilidade. *Educar para a sustentabilidade:* uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. Série Unifreire, n. 2. 2ª ed. São Paulo / SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3080/1/FPF_PTPF_12_077.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFF, E. Los derechos del ser colectivo y la reapropiación social de la naturaliza. *In*: CUNHA, B. P. da, et al (org.). *Os saberes ambientais, sustentabilidade e olhar jurídico:* visitando a obra de Enrique Leff. Caxias do Sul / RS: Educs, 2015. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/saberes_ambientais_ebook.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

MAIA, A. G.; PIRES, P. dos S. Uma compreensão da sustentabilidade por meio dos níveis de complexidade das decisões organizacionais. RAM, *REV. ADM. MACKENZIE*, V. 12, N. 3, Edição Especial. SÃO PAULO / SP, MAI./JUN. 2011, Walter Bataglia (Ed.), p. 177-206. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ram/v12n3/a08v12n3.pdf. Acesso e, 21 mai. 2020.

NASCIMENTO. E. P. Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio? In. *Ciência, ética e sustentabilidade*: *desafios ao novo século*. Marcel Bursztyn (Org.). 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NEGREIROS, J. CAMPINI, A. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido no sistema de ensino do município de Irauçuba-CE. *IV Fórum Internacional de Pedagogia*, 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/7eb3c8be3d411e8ebfab08eba5f49632.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

RODRIGUES, T. A.; LEANDRO NETO, J. SILVA. F.M.S. A Contribuição do Projeto SOLARI para a Educação da Juventude Campesina no Município de Assaré-CE. *Id onLine Revista Multidisciplinar e de Psicologia*. Jaboatão dos Guararapes, v,.13, n. 45 SUPLEMENTO 1, p. 302-317, 2019. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1806/2671. Acesso em: 22 mai. 2020.

RODRIGUES, T. A.; LEANDRO NETO, J. ; SILVA, F. M. S. . O "princípio responsabilidade" de Hans Jonas: discussões atuais sobre sustentabilidade. *Revista ciência e sustentabilidade*, v. 5, p. 166-193, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33809/2447-4606.522019166-193 . Acesso em 23 de mai. 2020.

RODRIGUES, T. A.; LEANDRO NETO, J.; CARVALHO, A. . Ambiente e espacialidade social: construtividade sob a crítica da função ser humano e natureza no enfrentamento da questão ambiental. *Natureandconservation*, v. 12, p. 96-103, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.6008/CBPC2318-2881.2019.002.0010 . Acesso em23 de mai. 2020.

SARTORI, S; LATRÔNICO, F; CAMPOS, L. M.S.Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma taxonomia no campo da literatura. *Ambiente e Sociedade,* São Paulo v. XVII, n, 1,p. 1-22 n jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a02.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.

SILVA, F. M. S.; BRITO, L. M. V.; BESERRA, R.M.M.; QUEIROZ, Z. F. Educação e desenvolvimento regional: experiência histórica de uma escola pública na Região Metropolitana do Cariri Cearense. *IV Congresso Nacional de Educação*, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID7817_14102017223352.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

SILVA, G. M. da. *Educação como processo de luta política:* a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas. Orientadora: Denise Maria Botelho. 2012. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB). Brasília / DF: UnB, 2012. Versão eletrônica.

CAPÍTULO 14

ESTRUTURA FÍSICA, SOCIAL E CULTURAL DE ESCOLA NO SÉCULO XXI

Júlia Raquel Muniz Percilio, Graduanda em Letras, UFF

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da função política e social da escola pública em uma sociedade no século XXI e de como o seu ensino é estruturado pedagógica, metodológica e fisicamente, a fim de compreender um universo particular de uma escola, no qual o crime, a violência, a situação socioeconômica e os problemas familiares afetam o aprendizado dos alunos, a partir de uma pesquisa de campo. Com base em um processo de observação do espaço escolar, das aulas, da didática do professor, da relação professor-aluno, da caracterização do ambiente, buscou-se compreender a função do professor dentro de sala de aula, quais as dificuldades que ele e a escola enfrentam, a sua rotina diária e o trabalho do professor como mediador de conhecimento transmitido, e conciliar alguns estudos didáticos. O resultado final sinaliza, portanto, que o espaço escolar deve ser compreendido de acordo com suas características locais, sociais, modificadoras e instáveis, e que, além disso, apesar das divergências, demonstrou um local de troca, de afetividade e de diversidade. A sua estrutura física é não convencional e precária em recursos para atender a comunidade, necessita de algumas mudanças, principalmente para facilitar caso tenham alunos com necessidades especiais que queiram matricular-se na escola, pois é essencial favorecer a inclusão social na sociedade. Além de tudo, a escola busca um espaço mais humano, trabalhando os sentimentos, para obter um alinhamento entre família e escola.

PALAVRAS-CHAVE: Função política e social; espaço escolar; estrutura pedagógica; inclusão social.

INTRODUÇÃO

As propostas de uma estrutura do espaço escolar mais inclusiva, na maioria, permanecem na teoria de uma sociedade igualitária, pois na prática a busca pela implementação de um sistema que favoreça a inclusão social é quase inexistente. Em alguns casos, como o colégio que será tratado em diante, a construção e os serviços oferecidos mal atendem a comunidade escolar e a verba recebida não é suficiente para oferecer um ensino de qualidade.

Diante dessa problemática, há uma transformação do contexto educacional agregada a fatores externos, tanto familiares quanto socioculturais e econômicos, e isso pode acabar afetando a esfera social e a aprendizagem do aluno.

À vista disso, no âmbito da educação é necessário entender a função política e social da escola, discutir sobre a qualificação dos professores e funcionários que atuam nesse contexto e refletir sobre a importância da inclusão social nas relações. Preliminarmente, é significativo que haja um trabalho de observação do espaço, da didática e das experiências diárias, a fim de destacar no seguinte trabalho a consideração pela igualdade, pela melhoria das relações interpessoais, pela construção do aluno como um ser social e pela expansão do atendimento ao público.

DESENVOLVIMENTO

A imersão no contexto escolar, para uma visualização da estrutura física, iniciou-se pela manhã, no Colégio Estadual Vila Guarani, localizado em um bairro afastado da região central — na Rua Manoel Fontoura, s/ n°, quadras 1 e 2, bairro Guarani - município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro. Através de pesquisas, comprovou-se que esta unidade da rede pública estadual foi construída no ano de 1986, pela Associação de Moradores (AMGA), e foi projetada pelo arquiteto brasileiro João Filgueiras Lima, conhecido como Lelé. A partir de uma experiência de implantação de um sistema fabril de produção para componentes urbanos, o arquiteto cria, entre 1984 e 1986, a "fábrica de escolas" para o secretário da Educação do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro. Foi com o início desse projeto (Centros Integrados de Educação Pública - Cieps) que Lelé, com a colaboração de Oscar Niemeyer, idealizou a construção de centenas de escolas pelo Brasil.

A ideia do arquiteto é basear-se no princípio de inclusão e oferecimento de espaços agradáveis, econômicos, eficientes e não convencionais à população. Percebe-se, entretanto, a escassez de recursos para atender a comunidade escolar, pois a sua estrutura aberta não permite a instalação de ar condicionado nas salas de aula e, com isso, o material pré-moldado com concreto esquenta demasiadamente no verão, a maioria dos ventiladores estão danificados, há infiltrações nas paredes e, quando chove, alaga uma parte do espaço, o que afeta o bom desenvolvimento dos trabalhos. Além disso, a comida é limitada pela falta de verba, a escola não possui mecanismos para atender o público deficiente, não há um núcleo de assistência, nenhum profissional especializado, os banheiros não são adaptados, há apenas uma rampa para deficientes físicos, o que é insuficiente. O diretor adjunto afirmou que não tem alunos com laudo médico que apresenta deficiência, mas que, se caso, seja matriculado um aluno com deficiência visual, por exemplo, o Estado poderia incluir um professor de

apoio, assim como acontece nas escolas da prefeitura. Só que, em casos de deficiência física, não seria possível atender esses alunos, pois a estrutura da escola não tem como ser modificada, principalmente pelo pouco espaço que há e pela quantidade de verba recebida pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Entretanto, é de extrema importância que mudanças sejam feitas para haver tolerância e respeito entre os alunos, e essas mudanças vão muito além do espaço adequado, elas devem ser feitas no dia a dia, através do contato físico e da interação com todos, do pensamento coletivo ao articular atividades que valorizem a pluralidade e da facilitação para aqueles que possuem dificuldades, embora ainda seja um desafio para a prática pedagógica.

Atualmente, o colégio funciona em três turnos: o 1º turno funciona de 7 horas às 12 horas e 20 minutos, o 2º turno de 13 horas às 17 horas e 30 minutos e o 3º turno de 18 horas às 22 horas, atendendo aos ensinos fundamental (2), contando com cento e quarenta e sete alunos, e médio, com cento e seis alunos. São ao total cinquenta e sete funcionários, sendo trinta e nove docentes (trinta e cinco efetivos, dois com GLP — Gratificação por Lotação Prioritária — e dois com licença especial), dez na equipe de gestão (um diretor geral, um diretor adjunto, um coordenador pedagógico, três professores articuladores pedagógicos, uma secretária, uma agente pessoal, duas agentes de leitura) e oito funcionários de apoio (um animador cultural, três terceirizadas — duas cozinheiras e uma faxineira — e quatro inspetoras/porteiras, que tiveram desvio de função: uma era merendeira e as outras serventes).

O espaço é constituído de seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma quadra esportiva coberta, um pátio coberto, um pátio arborizado, um refeitório, uma despensa, uma sala dos professores, uma secretaria, uma direção, uma coordenação, uma sala dos funcionários de apoio e quatro banheiros, sendo um para os professores, dois para os alunos (feminino/masculino) e um para os demais funcionários.

Os alunos matriculados nesta unidade de ensino são caracterizados cultural e socioeconomicamente carentes, e a maioria reside próximo ao local, considerado uma área de risco, na qual a violência está presente diariamente por conta do tráfico de drogas, que acaba controlando a comunidade. Esse espaço próximo a escola é desprovido de entretenimento, como áreas de lazer e recreação, a única diversão dos adolescentes é o baile funk, forma de manifestação da cultura popular que acontece frequentemente. Ademais, por conta do grande quadro de desemprego, os pais têm que encontrar meios para sobreviver e, consequentemente, os filhos são obrigados a cuidar da casa e da família, ocasionando uma enorme ausência

desses pais na formação educacional dos filhos e estes, por sua vez, acabam desenvolvendo diversos problemas emocionais.

A partir de uma conversa com alguns dos alunos, foi possível perceber o quanto a escola faz a diferença na vida deles, pois muitos deles não têm o que comer, não têm com o que se divertir, não têm a família presente, logo, para eles, a escola é o único local em que podem se socializar, se alimentar, brincar, entender o mundo, pensar em um futuro melhor, enfim, não desistir dos sonhos. Eles gostam muito dos professores em geral, mas foram notórios alguns problemas com professor durante a observação das aulas.

Na primeira experiência dentro de sala, em uma aula de língua portuguesa, alguns alunos mostraram-se dispersos, mesmo a professora dando espaço para suas ideias. Entretanto, a sua didática não produzia muito significado para eles, que segundo José Carlos Libâneo (2002), não basta ter domínio do conteúdo, é preciso que saiba:

> a) qual é o processo de pesquisa pelo qual se chegou a esse conteúdo, ou seja, a epistemologia da ciência que ensina; b) por quais métodos e procedimentos ensinará seus alunos a se apropriarem dos conteúdos da ciência ensinada e, especialmente, das ações mentais ligadas a esses conteúdos; c) quais são as características individuais e socioculturais dos alunos e os motivos que os impulsionam, de modo a saber ligar os conteúdos com esses motivos. (p. 7).

Para isso, o professor deve exigir a participação ativa do aluno durante as atividades, tornando a aprendizagem e o processo de assimilação do conhecimento mais significativo. Este processo ficou mais claro na aula de produção textual, na qual a professora tinha uma positiva relação com os alunos, que acabaram mostrando-se muito interessados. Ela trouxe confiança para estes exporem suas ideias e opiniões, mantendo um diálogo e um bom relacionamento. Isso mostrou a importância da afetividade dentro de sala de aula.

Entretanto, na última aula, de história, ocorreram alguns momentos complicados, que acabaram atrapalhando o desenvolvimento da aula. Muitos alunos mostraram-se dispersos, atrapalhando a aula, um aluno ofendeu a professora e uma aluna desrespeitou ao utilizar o celular, enquanto a professora explicava.

Com isso, percebe-se que é essencial levar em conta os fatores que afetam a motivação em sala de aula, trazer conteúdos que tenham significação e valor dentro do contexto cultural de vida dos alunos e criar um clima de interação social, tendo em vista que o professor é o profissional capacitado a orientar as atividades (LIBÂNEO, 2002).

Para além disso, o professor, juntamente com o corpo docente, tem a responsabilidade de participar da elaboração do plano escolar, que é composto de planejamento, organização,

coordenação e avaliação. Essa organização incide diretamente na efetividade do processo de ensino-aprendizagem, podendo interferir na qualidade das atividades, dependendo de como está sendo aplicada na prática (LIBÂNEO, 2012).

A unidade de ensino possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que foi construído desde a sua existência, entretanto, é alterado ao longo de todos os anos. O significado do projeto é a busca da identidade da escola, é o propósito de um comprometimento na construção do aluno como um ser social, é o desejo de mudança e ampliação do atendimento educacional.

Além disso, tem como missão preparar os alunos em sua formação acadêmica, oferecendo uma educação de qualidade e possibilitando a inserção de saberes, bem como um meio de emancipação, que condiz com o que Paulo Freire (1980) diz sobre a educação: um dos instrumentos possíveis para a libertação, pois há a possibilidade de uma transformação permanente da realidade (p. 17), objetivo que, segundo ele, deve ser alcançado, para haver uma conscientização da opressão e a luta pela emancipação das classes menos favorecidas.

Na documentação da escola consta que a sua estrutura pedagógica visa orientar os professores a planejarem seus trabalhos comuns ou correlatos, de efetuar um trabalho uniforme, gradual, contínuo e integrado; evitar esforços fragmentários, desorganizados, de pouca rentabilidade educativa; auxiliar os professores a observarem, tanto quanto possível, uma sequência simultânea, uniforme e metodológica dos níveis; envolver no seu dia a dia as atividades que possam representar lucro e organização da aprendizagem do educando: currículos, metas, planos de trabalho, modos operacionais, forma de verificação, processo de avaliação, atividades extras e curriculares, horários.

Ademais, deve-se adequar os planos de conteúdos de acordo com as necessidades de seus cursos e conveniências do meio social em que a escola estiver inserida; apresentar no início do ano letivo o calendário escolar elaborado pela unidade de ensino com as atividades e reuniões marcadas; realizar, no final do período letivo, reunião com sua equipe a fim de revisar planos, reajustar programas, esclarecer dúvidas, reformular e repensar novas ideias para o ano vindouro; zelar para que as atividades propostas sejam cumpridas por todos, de maneira prazerosa e responsável, visando atingir os objetivos propostos; utilizar os diversos tipos de linguagem para adquirir e construir conhecimento.

Também é necessário perceber-se como parte integrante e agente transformador do meio ambiente, pelo reconhecimento do próprio corpo e de sua responsabilidade para com os

outros; conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural brasileira, adotando atitudes éticas no repúdio, discriminação de qualquer tipo pela compreensão da cidadania como exercícios de direitos e deveres; posicionar-se de maneira crítica, questionando a realidade de maneira construtiva, utilizando para isto do pensamento lógico e da análise das situações, selecionando situações adequadas; estimular a formação de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; proporcionar conhecimentos básicos para o trabalho e cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender os fundamentos científicos – tecnológico dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Por último, não menos importante, deve-se desenvolver competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em valores mais complexos de estudo; incentivar e encaminhar o aluno para meios que possibilitem um melhor acesso ao mercado de trabalho; desenvolver projetos que visem diminuir a evasão escolar dos alunos; integrar os turnos da escola nos eventos realizados; trabalhar com projetos voltados para incentivar os alunos a se tornarem leitores, tornando-os cônscios de seus direitos e deveres na sociedade.

A sua proposta curricular tem como diferencial a participação ativa dos professores da rede em sua construção, em parceria com especialistas das universidades, considerando as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. Vale ressaltar a participação de toda comunidade escolar nas ações que enfatizam a biodiversidade, o desenvolvimento sustentável, o meio ambiente, a conservação e a valorização do espaço físico escolar e a abordagem das necessidades e realidade da comunidade, tais como: dengue, leptospirose, higiene pessoal, gravidez na adolescência, álcool e drogas, disciplina, orientação para o mercado de trabalho e as relações interpessoais.

No documento (PPP), consta:

> A avaliação deverá ser diagnóstica e formativa num processo global que contemple os aspectos quantitativos e, principalmente, os qualitativos. Ela deve ser coerente com os conteúdos ministrados e com critérios bem definidos, os quais justifiquem os conceitos ‘aptos’ e ‘inaptos’ para a educação profissional, e aprovada e reprovada para o ensino médio, não deverá ser um instrumento de domínio do professor o aluno. Portanto, é indispensável criarem-se estratégias para atualização do professor nesse novo sistema avaliativo, possibilitando momentos de auto-avaliação de professores e dos alunos num processo dialético de aprendizagem. (p. 39-40)

Entretanto, a escola enfrenta muitas dificuldades quanto ao processo pedagógico, em romper paradigmas que engessam a práticas não condizentes com a ideal educação defendida, é necessário incentivar os professores a uma prática dinâmica, inovadora e criativa, é preciso descobrir caminhos para que os talentos individuais sejam instrumentos contribuintes para a construção coletiva de uma escola que busca em suas ações a formação de sujeitos cultos, críticos e participativos.

Além disso, faz-se necessário ressignificar os conteúdos, as estratégias de ensino, a prática pedagógica, a organização da sala de aula, os recursos didáticos e, finalmente, a escola como um todo.

Como foi possível perceber em algumas aulas, as relações professor-aluno estão acontecendo com maior liberdade, comunicação, amizade e companheirismo. Nesse contexto, o professor é o mediador, o orientador e o motivador da construção do conhecimento.

Para melhorar o relacionamento da escola com a comunidade são realizados projetos sociais, os quais proporcionam uma maior participação da família e da comunidade escolar, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais igualitária. Também são realizados projetos pedagógicos, um deles que foi realizado este ano chama-se “Valores e sentimentos”, com o objetivo da valorização do ser e de suas relações com os outros e com o mundo, isto é, um processo de humanização.

Além disso, os professores buscam trazer mais conhecimento e entendimento de diversos assuntos para os alunos, a imagem abaixo foi um registro do dia em que foram convidados alguns profissionais, como: um advogado, que falou sobre algumas leis, psicóloga do CEOM (Centro Especial de Orientação à Mulher), que explicou como e para que serve este centro, e uma mulher, que relatou atos de violência que sofreu dentro de casa e mostrou porquê deve-se defender as mulheres e falar sobre esse assunto.

Nesse mesmo dia, duas graduandas da Faculdade Universo também foram dar uma palestra acerca da prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis, distribuiu aos alunos camisinhas e informou sobre locais que distribuem métodos contraceptivos. Dessa forma, a escola implica formação voltada para a cidadania e contribui para a formação de valores da vida humana em todas as dimensões.

CONCLUSÃO

No que diz respeito à sociedade contemporânea, a ação da escola é inerente ao seu aspecto, ela "*precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social*" (LIBÂNEO, 2001), e ajudar os alunos a se construírem como sujeitos, considerando suas individualidades, sentimentos e o contexto em que estão inseridos.

Portanto, apesar de tantas dificuldades, a escola pensa em trazer o melhor em seus conteúdos e informações diversas para os alunos, procura tornar mais singelas as relações, tolerando as diferenças, respeitando as diversidades e as escolhas alheias. FARIAS et. al (2009) afirma que a docência é um "*trabalho que requer saberes especializados, importantes na configuração identitária aos profissionais do ensino quanto no seu reconhecimento social* " (p. 72) e que é necessário que o professor busque orientar seu comportamento por uma ética, pois é a ética que define a qualidade do relacionamento humano (p. 83).

Embora haja muitas adversidades, o corpo docente propõe-se a seguir os planos escolares para que as crianças tornem-se cidadãos de respeito e tenta compreender a relação da sociedade ali presente, pois é o único meio de sobrevivência de uma relação de paz entre uma guerra de ódio criada entre a favela e o Estado.

O Projeto Político-Pedagógico é importante para auxiliar a gestão da escola e a prática de ensino, entretanto, quando se trata de respectivos cenários, é preciso compreender a situação sociocultural e estabelecer alguns limites, mas sempre favorecendo a boa formação dos alunos.

Além disso, Libâneo (2012, p. 133) afirma que a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Contudo, a finalidade da escola é ter habilidades, normas de convivência social e uma organização intencional e planejada, a fim de facilitar o processo de aprendizagem do aluno e a inclusão social.

BIBLIOGRAFIA

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et. al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livros, 2009.

FREIRE, Paulo, 1921. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LIBÂNEO, *José Carlos*. ***Didática***: ***velhos e novos temas***. Goiânia: Edição do Autor, *2002*.

_____, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, João Filgueiras. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18200/joao-filgueiras-lima>. Acesso em: 04 de Out. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

PPP (Projeto Político-Pedagógico). Colégio Estadual Vila Guarani. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

CAPÍTULO 15

LEIS AFIRMATIVAS: LEI 10639/03, UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Rhaldney Soares Marreiro, Graduando em licenciatura em geografia, IFPE
Lucas Luãn Correia Pinto, Graduando em licenciatura em geografia, IFPE
Rúben Oséias Freire Cavalcanti, Graduando em licenciatura em geografia, IFPE
Yasmim Raquel Matias Ferreira Gomes, Graduanda em licenciatura em física, UFRPE

RESUMO

O presente artigo visa trazer uma discussão acerca da lei 10639/03 à luz de algumas músicas que confrontam a situação racial excludente em nosso país e discutir acerca da implementação nas escolas que se faz cada vez mais necessária visando uma educação cada vez mais consciente e plural.

PALAVRAS-CHAVE: População Negra; Lei 10639-03, Identidade, Desigualdades, Resistências.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir a identidade negra na aula de Geografia, a partir da utilização de videoclipe, considerando o disposto na lei 10639-03.

A identidade é um tema que suscinta as mais diversas discussões, nos mais diversos grupos das ciências, desde ciências como a Geografia à Psicologia, por exemplo. A identidade, como podemos observar, é um contructo histórico-social, pois remonta à construção social do pensamento (Vigotski, 2007, 2009),dos quais não se podem ignorar qualquer processo nessa construção, estando esses processos relacionados com uma dimensão simbólica, que está "relacionada com a produção, armazenagem e circulação de materiais que têm significado para os indivíduos que os produzem e recebem" (THOMPSON, 2000, p.11), onde Geertz (1989) acrescenta que o simbólico tem uma existência tão concreta quanto o material e que a cultura é um padrão de significados transmitido historicamente.

A Lei 10.639/03- vem alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.396 para incluir no currículo oficial da rede de Ensino Pública e Privada a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", essas políticas, apesar de tudo vem se mostrando um trabalho pouco eficaz de implementação, visto que:

> As instituições educacionais têm-se mostrado omissas quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional. Se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber crianças negras, essencialmente em um país de maioria negra (CAVALLEIRO, 1999; p. 50).

A partir dessas concepções, fica evidenciado que o negro, sendo constituinte importante para a identidade Brasil como a conhecemos hoje, se beneficia dessas ações afirmativas com base nisso este trabalho se constitui. A pesquisa realizada por meio de vídeo apresentado em um seminário organizado pelos alunos do terceiro período de licenciatura em geografia, que apresentava uma pequena linha temporal com músicas contrastantes com os períodos vividos pelos negros e imagens que reforçavam as afirmações dessas músicas. No que discorre a forma do negro, vista pelo senso comum, ainda se preserva o de um negro estereotipado, a cientista política Leila Hernandez em seu livro a *África na sala* de aula destaca a visão imperial do continente e a invenção deste:

> É recorrente nos compêndios que apresentam a ideia de uma história da civilização ocidental o equívoco no tratamento do referencial que diz respeito ao continente africano e às suas gentes. Estes se apresentam ligados à construção de um conhecimento, cuja gênese remonta ao século XVI, quando surge o racionalismo como método que se desenvolve e se consolida mais tarde, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, passando a dominar o pensamento ocidental. (HERNANDEZ, 2005, p. 17).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A metodologia aplicada foi o uso de um vídeoclipe, produzido por estudantes matriculados na disciplina Geografia da população, do curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE.

Os estudantes produziram o material através de imagens de negros e de quatro músicas distintas sendo elas: Quilombo Axé, Bluesman, Sorriso Negro, Capítulo 4 Versículo 3. A construção do vídeo foi uma forma de desconstruir uma visão pré-estabelecida do negro no Brasil e inserir a lei 10693-03 na aula de geografia.

O videoclipefoi utilizado como um recurso pedagógico na aula de Geografia, capaz de fomentar as discussões acerca da população negra, relacionando com as possibilidades de se trabalhar a lei 10693-03, na escola.

Após a apresentação do material foi aberta uma roda de diálogos onde foi franqueada a palavra aos alunos para que quisessem comentar a respeito da identidade negrae da

possibilidade de inserir os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, nas aulas de geografia.

Buscamos a elaboração de uma metodologia coerente para desencadear o processo de construção do conhecimento, o tema gerador identidade negra, vem impulsionar a troca de saberes através do diálogo que respeita as diferenças de cada sujeito em suas visões de mundo próprias, onde "o que temos de fazer, na verdade, é propor, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação" (FREIRE, 2014, p. 120).

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a estruturação racial está intimamente ligada ao período da escravidão. Após a abolição da escravidão, em 1888, o negro não obteve oportunidade alguma de inserção em qualquer meio da sociedade ou de trabalho assalariado, pois o governo não visa possibilitar qualquer tipo de estrutura para incluí-lo nos setores básicos da sociedade, como o trabalhista e educacional, como podemos ver em Fernandes (1972):

> Na verdade, a Abolição constitui um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco. Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o "homem de cor" viu-se duplamente espoliado. Primeiro, porque o ex-agente de trabalho escravo não recebeu nenhuma indenização, garantia ou assistência; segundo, porque se viu, repentinamente, em competição com o branco em ocupações que eram degradadas e repelidas anteriormente, sem ter meios para enfrentar e repelir essa forma mais sutil de despojamento social. (FERNANDES, 1972, p. 47).

É necessário salientar que, ao longo da história, o acesso à educação sempre foi dificultado aos negros. Muitas crianças e adultos não obtiveram a oportunidade de estudar, e como o trabalho era sempre mal remunerado e de péssimas condições, o tempo era dedicado apenas a trabalhar para poder sobreviver, Hasenbalg (1979, p. 181) traz uma análise reflexiva em se tratando da população negra:

> A limitada participação da população de cor no processo educacional formal é marcada por contradições. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional – cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classe – a cor da pele opera com um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola.

Foi apenas no ano de 1951, que foi aprovada a primeira lei contra o racismo no Brasil, a Lei 1.390, uma lei que é nomeada em homenagem ao seu autor Afonso Arinos, a qual tornava em contravenção penal o preconceito de cor, já em 1988, cem anos após a abolição da escravidão, a Constituição Federal, em seu artigo 5º, estabelece que todas as etnias são iguais perante a lei, devendo gozar dos mesmos direitos e deveres. Após esse avanço, apenas em 1989, com a promulgação da Lei 7716/89, passava a ser crime o racismo, com penas que podem chegar a cinco anos de prisão. No que tange a educação as leis voltadas à educação que buscam extinguir a discriminação aos afrodescendentes são recentes, e a que ganhou mais destaque foi a 10.639/03, de acordo com esta lei, agora "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira", onde essas leis são uma política de reparação aos negros por solicitar uma educação que os valorize, produzindo indivíduos orgulhosos de seu pertencimento étnico.

A implementação da lei 10639/03 é uma medida muito efetiva e importante do ponto de vista do ensino embranquecido e eurocêntrico oferecido em nossas instituições, onde um espelho da nossa sociedade ainda retrata esse fato:

> Pessoas negras têm menor número de anos de estudo do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem nessa situação. (BRASIL, 2004, p.7).

A posição de silenciamento do educador frente a essas circunstâncias só reforça a continuação do preconceito, por isso a importância do seu preparo para falar sobre o tema. É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e culturas brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial. (CARDOSO, 2005, p. 10).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As quatro músicas apresentadas no vídeo, são contrastes diferentes das situações em que os negros se encontram, apesar do preconceito enraizado e estrutural onde, de acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2002, p 41.) o fato de a sociedade ser preconceituosa e racista

faz com que as crianças tornem-se também racistas e preconceituosas "[...] o racismo é constituído nas relações que estabelecemos na sociedade. Uma vez que a escola é uma das instituições que faz parte de nossa sociedade, ela também reproduz o racismo", essas músicas foram utilizadas para reforçar a identidade e contrastar os dados apresentados pelas mesmas.

As músicas começam a ser apresentadas a partir da canção Quilombo Axé, por ser considerado importante representar as disparidades e as relações escravocratas apresentadas pela mesma, bem como e ainda assim as relações que se contrapõe a essa e reafirmam ações que rompem com a visão criada do escravo dócil e conformado com sua condição, onde *"Vou toca fogo no engenho meu pai (eu vou)/ Aonde o negro apanhou"*, o que é dito rompe com a imagem do engenho e reafirma suas raízes, onde fica observado que essas relações, como ressalta, Iamamoto (2003), são como o produto das desigualdades do sistema capitalista, observado que neste tempo são expressos os antagonismos e contradições de classes sociais.

Prosseguindo-se o videoclipe, a música que aparece agora é capítulo 4 versículo 3 dos racionais mc's, música essa que apresenta dados sobre a violência contra os negros. A música, que conta com a participação do também rapper primo preto, se inicia com Primo Preto recitando: "*60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial / A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras / Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros / A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo*".As fontes dos dados não são citadas na letra. Mas após 21 anos após o lançamento da mesma, os números não são muito diferentes. Na afirmação que diz que três em cada quatro mortos pelas forças policiais eram negros, o quadro permanece, entre 2015 e 2016o Fórum Brasileiro de Segurança Pública analisou 4.254 registros de boletins de ocorrência de mortes decorrentes de intervenções policiais entre, o que representa 78% do universo dos casos no período, o que para Paulo Sérgio Pinheiro (1977, p. 44) pode ser entendido pela "resultante da continuidade de uma longa tradição de práticas de autoritárias das elites contra as não elites, que se reproduzem nos mais pobres". O clipe segue e agora é apresentado outra música: Bluesman, do Baco exú do Blues, onde ele explicita a diferença excludente de oportunidades entre negros e brancos:

> *"[...]O primeiro ritmo que tornou pretos livres [...]/A partir de agora considero tudo blues/*
> *O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues/*
> *O funk é blues, o soul é blues, eu sou Exu do Blues/*

Tudo que quando era preto era do demônio/
E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues"

O que, segundo Guimarães, tais práticas trazem consequências aos direitos e oportunidades dos que sofrem desse racismo excludente, onde

> Tais práticas racistas são, sempre, encobertas para aqueles que as perpetuam por uma conjunção entre senso de diferenciação hierárquica e informalidade das relações sociais, o que torna permissíveis diferentes tipos de comportamentos verbais ofensivos e condutas que ameaçam os direitos individuais. Trata-se de um racismo às vezes sem intenção, às vezes "de brincadeira", mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos (1999, p.67)

A última música que compõe o clipe, de Dona Ivone Lara, vem trazer à tona essa afirmação endentaria s de cor, raça: *"[...]Negro é uma cor de respeito/ Negro é inspiração"*, onde Gomes (2005) expressa:

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p.41).

Aqui considera-se que o ouvinte não é apenas mero expectador e passam efetivamente a participar da construção do conhecimento. Então, ao final do vídeo, o que se sucedeu foi uma roda de diálogos e debates de ideias, foi aberto um momento para intervenções dos partícipes. O que se retirou desse momento foi muito proveitoso e exprime a necessidade de debaterem-se essas relações que vãoexcluir ou eliminar outro grupo considerado minoritário com base nas diferenças baseadas na raça que acredita serem hereditárias e inalteráveis.

Os partícipes vão então debater sobre a cultura e a produção de conteúdo atribuída aos negros, o que pôde ser evidenciada pela grande gama de conhecimentos sobre as contribuições ao longo da história dos negros: Pepetela, Angela Davies, Dandara, Zumbi, todos figuras importantes foram citados e debatidos.

Além do choque com os dados, imagens e as músicas apresentadas que contrastaram com essas grandes figuras e apontam um retrocesso para a dissociação da imagem do negro aquém do pejorativo, mas que apontam resistências e um caminho otimista para tal.

A lei 10639-03 também foi amplamente debatida, visto que a lei criada para diminuir e emancipar a comunidade escolar das desigualdades e disparidades criadas pelos 300 anos de escravidão no Brasil, onde para Bourdieu o atual sistema está estagnado " (...) lembra, de

maneira constante, que se refere a algo histórico, que é ligado à história individual, e que se inscreve num modo de pensamento genético, por oposição a modos de pensamento essencialista" (Bourdieu, 1983, p.39). Fica constatado também que a necessidade de realização de projetos como esse para que se exclua a desigualdade inata da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apresentação do vídeo clipe, fica evidenciado a oportunidade para utilização de métodos mais lúdicos e que trazem à tona a realidade inserida dos estudantespara que se sensibilizaem mais, se sintam parte efetiva em sua construção de aprendizado e que possa também falar de temas importantes e sensíveis de um modo mais leve, mas não menos impactante para a compreensão e participação dos ouvintes.

Em suma, é necessário utilizar-se de novas metodologias para o ensino das ciências para que os alunos queiram participar e estejam engajados com a aula, o lúdico é algo que propõe algo tão importante quanto a forma tradicional de educação, mas que pode atrair muito mais um público que pensa de forma diferente e é cada vez mais imediatista e assim nos ajuda a fortalecer as relações estudante-aluno.

REFERÊNCIAS

Alaxé, Afoxé Oyá: Quilombo Axé (Dia de negro). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZXzKnf_nMJg. Acesso em: 12 Maio. 2019.

Blues, BacoExú do: Bluesman. Gravadora: Independente, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw. Acesso em: 12 Maio. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro-RJ: editora Marco Zero, 1983

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio à 2a impressão. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos:** uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cadernos Cedes, Campinas,

Vol. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 27 de Junho de 2019

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 1972.

FREIRE, P. R. N., **Pedagogia do Oprimido**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula:** visita à História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Lara, Dona Ivone: **Sorriso Negro**.Atlantic Records, 1981. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xVtowndTTiE. Acesso em: 12 Maio. 2019.

MC's, Racionais: **Capítulo 4 Versículo 3**. São Paulo:Cosa Nostra, 1997. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2LQSFLTiwS8. Acesso em: 12 Maio. 2019.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias**. Tempo Social, Rev. Sociol. USP, 9(1): 44, maio. São Paulo. 1997

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. (2007). **A Formacao Social Da Mente** (7a ed.). Martins Fontes

VIGOTSKY, L. S. (2009). **A construção do pensamento e da linguagem** (2a ed.). Martins Fontes

CAPÍTULO 16

O ADVENTO NEOLIBERAL NO CONTEXTO DAS CRISES CÍCLICAS DO CAPITALISMO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Marcelo Conceição da Rocha Campos, Mestre em Educação, Unifap
Nicole Grazielle da Silva Pojo, Mestranda em Educação, Unifap

RESUMO

Este trabalho traz à discussão o advento do neoliberalismo no contexto de crises cíclicas do capitalismo, destacando as implicações no trabalho e nas políticas educacionais, frente ao processo permanente de reestruturação produtiva. Assim, objetivou-se compreender de que maneira o sistema capitalista vem se reinventado – a partir da crise de 1929 – e também de quais formas as transformações por que passa esse sistema (com ênfase ao surgimento da lógica neoliberal) provocaram mudanças nos modos de produção e, consequentemente, nas políticas educacionais dos países periféricos da América Latina, a exemplo do Brasil. O caminho metodológico delineado foi de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, ancorada em Minayo (2002) e Oliveira (2007). Os resultados revelaram que as mudanças no processo produtivo modificaram o modelo e a concepção de trabalho no seio da sociedade capitalista e, nesse sentido, as políticas sociais e educacionais voltaram-se para atender aos interesses hegemônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo; Neoliberalismo; trabalho; educação.

INTRODUÇÃO

O processo de reestruturação produtiva pelo qual passa o Capitalismo no mundo e, por conseguinte, a tendência internacional de mundialização do capital e de reestruturação da economia demanda mudanças no cenário educacional, com grande impacto no mundo do trabalho, no âmbito das políticas educacionais e na organização e gestão das escolas. As próprias reformas na educação denotam essa tendência e identificam as escolas como ambientes de mudança, usando como referência conceitos como gestão descentralizada, autonomia e avaliação.

As políticas educacionais atuais precisam ser entendidas no quadro mais amplo das transformações socioeconômicas, políticas e culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. Assim, as reformas educacionais implementadas em diversos países do mundo nos últimos anos (que giram em torno de quatro pontos básicos: currículo, profissionalização do professor, gestão educacional e avaliação institucional) coincidem com

a recomposição do sistema capitalista global, que fomenta um processo de reestruturação mundial da economia regido pelo Neoliberalismo.

A efetivação de reformas no campo educacional constitui uma tendência internacional, proveniente de necessidades produzidas pela reorganização produtiva na seara das instituições capitalistas. Tais reformas manifestam uma tendência nos seguintes aspectos: novos tempos exigem uma nova qualidade na educação, produzindo mudanças no currículo, na gestão e na profissionalização docente. Nesse quadro, os sistemas e politicas educacionais trazem à tona estratégias como descentralização, remodelagem do currículo, autonomia das escolas, novas tarefas e encargos para os professores.

Pensar sobre as nuances da educação na contemporaneidade, com proeminência nas políticas educacionais no Brasil, é uma tarefa desafiadora. Isso porque o campo educacional brasileiro está ancorado a um engenhoso contexto produzido historicamente por processos políticos, econômicos e ideológicos. Destarte, para compreendermos os fenômenos que se perfazem no arado educacional atual, é importante, primeiramente, buscarmos compreender as problemáticas que envolvem o desenvolvimento da sociedade e que resvalam no modo de vida dos sujeitos, nas bases produtivas, no trabalho do homem e nos processos educativos.

Assim, objetivou-se compreender de que maneira o sistema capitalista vem se reinventado – a partir da crise de 1929 – e também de quais formas as transformações por que passa esse sistema (com ênfase ao surgimento da lógica neoliberal) provocaram mudanças nos modos de produção e, consequentemente, nas políticas educacionais dos países periféricos da América Latina, a exemplo do Brasil.

Dessa maneira, a relevância deste trabalho se manifesta ao realizar apontamentos sobre aspectos determinantes das políticas educacionais, com ênfase ao histórico de crises do sistema capitalista e aos processos de reestruturação produtiva, o quais impactaram e continuam impactando os moldes do trabalho e das políticas para a educação no bojo neoliberal.

METODOLOGIA

A trilha metodológica construída foi de uma pesquisa qualitativa, com aporte em Minayo (2002), de natureza bibliográfica. Segundo Minayo (2002, p. 21), a abordagem

qualitativa se ocupa de questões específicas, dando conta de um nível de realidade que não é possível de ser quantificado. Ou seja:

> ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Quanto à natureza da pesquisa, a pesquisa bibliográfica remete às contribuições de diversos autores sobre um determinado tema, na sondagem de referências teóricas publicadas, com o propósito de recolher informações ou conhecimentos acerca do problema para o qual se procura a resposta. Conforme Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de cunho científico, como periódicos, livros,ensaios, enciclopédias, artigos e dicionários.

O CONTEXTO DE CRISE: TENSÕES QUE PRECEDEM O AVANÇO NEOLIBERAL

As etapas de crescimento e de difusão do Capitalismo na condição de regime majoritário de produção e acumulação de bens, estabeleceram em escala global novos modelos de sociabilidade, interferindo diretamente na vida do homem. Poderíamos assim dizer que emergiu "[...] uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana" (FRIGOTTO, 2010, p. 64).

Aprofundando essa análise, a primorosa acepção de Gramsci (1988) suscita que só haverá sucesso nas atividades do trabalhador no novo paradigma produtivo, se um novo ser humano pensar, sentir e viver em conformidade com as relações sociais oriundas das novas relações de produção. Logo, entende-se que o processo de produção e reprodução do capitalismo no curso da história, sempre exigiu a adequação do trabalhador às mudanças da sociedade regida pelo capital.

Em face disso, é pode-se descrever que o sistema capitalista, alicerçado pelos ideais econômicos e sociais de lucro e de acumulação de riquezas a partir da posse dos meios de produção, desde o seu princípio resiste a crises cíclicas; a diferença, contudo, é que essa sistemática econômica tende a se reconfigurar continuamente, visando ao próprio fortalecimento em defesa de sua hegemonia. Frigotto (2010, p.63) argumenta pontualmente acerca da tessitura de "fracassos e triunfos" experenciados pelo capitalismo, a exemplo da

crise de 1929, que nesse contexto, representa princípio importante para a inferência das reiteradas tensões produtivas ao longo da história.

Também conhecida como "*a crise da superprodução"*, a abrupta queda da bolsa valores norte-americana, ocorrida no final dos anos 1920, provocou perdas vultuosas de montantes financeiros a milhares de acionistas, deixando, muitos outros, sem nada. As consequências desse empuxo foram sentidas em grandes proporções, materializando o desemprego estrutural e a queda nas taxas de acumulação. Desde então, o mundo transitou e ainda transita por díspares contextos.

Em 1929, imbuído em confrontar-se à crise, o Estado exerceu enorme intervenção econômico-social, fazendo uso do fundo público, tendo como sustentáculo as políticas keynesianistas. Todavia, se nessa determinada conjectura o Estado parecia útil para a superação da comoção econômica, mais tarde sua atuação seria rechaçada e a volta das teses monetaristas propagaria a ilusão de que o maior de todos os problemas repousava justamente sob os processos de planejamento e, portanto, de interferência do Estado na economia (FRIGOTTO, 2010, p. 70-71).

Nessa aura, o Fordismo se consolidara como um novo modelo produtivo pautado no uso de maquinaria e no aumento da produtividade e da acumulação. Ao passo que Estado oferecia o equilíbrio econômico para a manutenção da estabilidade, as políticas de bem-estar social eram a garantia de direitos igualitários, como o seguro previdenciário aos trabalhadores, por exemplo. Foi nesses moldes, portanto, que a produção fordista garantiu a confluência entre a fabricação em larga escala e o consumo em massa até o final da década de 1960, com o fomento proveniente da esfera pública.

No entanto, a atmosfera de Estado-nação assistencialista, que orquestrou a reestruturação econômico-produtiva pós-crise de 1929, começou a ruir à luz da incompatibilidade estatal na manutenção da acumulação privada e na conservação dos direitos sociais e trabalhistas. Enceta aí, a crise do Estado de bem-estar social, coroada pela aclamação ao "Estado Mínimo" em face à volta das leis naturais do mercado na aragem liberal. Em decorrência, as décadas de 1970 e 1980 foram predominadas pelos impactos advindos dos ciclos de reestruturação capitalista que puseram em prática a ampliação e a acumulação dos meios de produção.

O latente esgotamento do modelo Fordista alinhado à falência do Estado de bem-estar social, que ora garantiam a estabilidade produtiva, econômica e social, anunciaram, então, a insurgência da *Terceira Revolução Industrial*. Esse novo capítulo do histórico de metamorfoses do sistema capitalista, trouxe à tona um novo elemento ao processo de conservação da hegemonia do capital: *o conhecimento*. O fordismo sucumbiu ao Toyotismo[15] – modelo substituto –, e esse segundo modelo produtivo, trouxe por sua vez, "[...] inovações de modo a ajudar o capital a superar a crise vivida com o fordismo" (MOURELLE, 2016, p. 181).

O modelo Toyota propagou a captura da subjetividade do trabalhador no contexto de cooperação com a produção, pactuando com as mudanças nos processos de qualificação humana que dessem conta de formar e qualificar um determinado perfil de trabalhador associado à produção flexível. Para Castro (2018) tratava-se de uma formação com caráter mais geral, baseada na aquisição de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação flexível e polivalente do trabalhador.

Essas significações tornam evidente que a figura do homem sempre esteve entrelaçada com o fator trabalho no decurso da história. Por isso, Oliveira e Gonçalves (2013, p. 26), alicerçados nos ideais acrônicos de Marx e Lukács, asseveram que o trabalho na perspectiva de atividade produtivo-criativa exerce uma função elementar básica no processo de constituição e desenvolvimento humano. Nessa construção, a trajetória dos processos produtivos incutiu na vida humana a necessidade de aquisição de habilidades e conhecimentos específicos frente aos desafios impostos à sua sobrevivência e a manutenção das bases econômico-sociais.

No que cinge às contradições que subjazemà lógica capitalista, o conhecimento tornou-se a principal causa e condição necessária para o domínio do homem sobre os outros homens. Dito isso, entende-se que a urgência na nova fase de desenvolvimento do Capitalismo processava-se em relações de trabalho que detivessem preparação de mão de obra flexível, qualificada e polivalente. Nesse sentido, Libâneo (2009, p. 52) afirma que:

> A importância que adquirem nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica tem levado os estudiosos a denominar a sociedade atual de sociedade do conhecimento, de sociedade técnico-informacional ou de sociedade tecnológica, o

[15] Modelo posterior ao fordismo, que trouxe inovações tecnológicas.

> que significa que o conhecimento, o saber e a ciência assumem um papel muito mais destacado do que anteriormente. Na atualidade, as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos e no computador e, cada vez mais, ampliam-se os espaços de aprendizagem.

A centralidade da Terceira Revolução Industrial, sobretudo em virtude da globalização, esteve atrelada à intensa adoção da tecnologia no mundo do trabalho, o que levou a novas formas de produção ocasionando o desemprego em larga escala. Fato é que a globalização tem provocado um cenário dramático de desemprego e exclusão social que tende a se intensificar, principalmente nos países pobres, caso não ocorram ações que coloquem a economia à serviço da sociedade, com o fim de gerar mais justiça social. Em função da nova tendência neoliberal, as relações sociais, políticas e culturais foram significativamente afetadas, com ressonância nas subjetividades, nas intersubjetividades e na tessitura da vida cotidiana, provocando uma alternância nas relações de poder.

A revolução informacional – como ficou conhecida a Terceira Revolução Industrial caracteriza-se pelo surgimento de uma nova linguagem comunicativa, posto que circulam e se tornam comuns termos como realidade virtual, ciberespaço, hipermídia, correio eletrônico, sendo comum o uso de uma linguagem digital. Além disso, essa nova fase marca o advento de novas formas de entretenimento e de educação (educação à distância, vídeos, *softwares*), bem como marca também um acúmulo de informações e as infindáveis condições de armazenamento (LIBÂNEO, 2009).

Infere-se, outrossim, que a Terceira Revolução Industrial estampa a marca da exclusão, na qual a força de trabalho é dicotomizada em trabalhadores centrais e periféricos, desempregados e excluídos, dividindo também a parcela de apreensão do conhecimento e a utilização de tecnologias, gerando relações desiguais de poder pelo saber e pelo controle econômico, colocando no topo da escala os empregados das grandes empresas, seguidos dos trabalhadores do setor informal, cujo trabalho é precário e parcial. No extremo inferior da escala estão os desempregados, muitos dos quais não mais conseguirão voltar ao mercado de trabalho, por constituírem a classe de desempregados vítimas do denominado desemprego estrutural (MEDEIROS; ROCHA, 2004, p. 400).

Elevando as análises da cíclica reestruturação capitalista, Harvey (2014) destaca que o conhecimento sempre teve sua importância na luta competitiva, e que a partir de então, pôde-se observar uma renovação de interesse e ênfase sobre esse elemento. Fonte de novidades e descobertas científicas, o conhecimento representa a possibilidade de alcance de incalculáveis

vantagens no plano da concorrência, uma vez que o próprio saber se torna uma mercadora-chave a ser produzida e vendida por quem paga mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear novas descobertas científicas. (HARVEY, 2014, p. 151).

As transformações produtivas incitaram a exploração da força de trabalho com ênfase ao emprego tecnológico, a exploração de novos nichos de mercado, o acirramento econômico e a acumulação contínua. É com base nesses princípios, que a concepção neoliberal, eclodida na década de 1970, no bojo das políticas economicistas de Margareth Thatcher na Inglaterra, buscava e busca cristalizar a superioridade do mercado mediante qualquer possibilidade de ação estatal. Ou seja, quando se trata de correlação de forças, as leis do mercado são soberanas à interferência do Estado (BOITO JR., 1999, p. 45).

Houve, com a soberania da lógica neoliberal a consolidação de novas realidades em dimensões globais. Incidiram variações no âmbito da tecnologia, da biotecnologia, eletrônica, informática, e esses novos acontecimentos promoveram a transição entre a dimensão clássica – do trabalhador operário – para a dimensão moderna, protagonizada por trabalhadores precarizados e subcontratados. Em seus estudos, Neves (2010, p. 67) estima que a precarização das condições de trabalho tenha afetado ao final do século XX, cerca de 1 bilhão de trabalhadores, algo em torno de um terço da população economicamente ativa.

O NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA E OS IMPACTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A hegemonia neoliberal espalhou-se pelos demais países que tinham como paradigma o Estado de bem-estar social e a desregulamentação financeira, junto com o processo de mundialização do capital[16], foram substanciais para o triunfo neoliberalista. Nesse prisma, Carinhato (2008) figura a América Latina como a terceira grande cena de experimentações do neoliberalismo, realçando que os ideólogos neoliberais classificavam o modelo político-

[16]A expressão "mundialização do capital", exprime, na falta de termo melhor, o fato de estarmos dentro de um novo contexto de liberdade quase total do capital para se desenvolver e valorizar-se, deixando de submeter-se aos entraves e limitações que fora obrigado a aceitar no período pós – 1945, principalmente na Europa. Esse capitalismo "liberto" dos entraves que o limitaram durante 40 ou 50 anos não é, de forma alguma, um capitalismo "renovado". Ele simplesmente reencontrou a capacidade de exprimir brutalmente os interesses de classes sob os quais está se fundando (CHESNAIS, 2005, p. 8).

ideológico latino americano – com base nacionalismo[17] e no neodesenvolvimentismo– como um feroz inimigo da prosperidade econômica.

Frente a isso, a América Latina, em específico, experimentou a partir dos anos 1990 a forte interferência de uma multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia, calçados pela concordância de um Estado burguês, adepto a diferentes formas de expropriação social em detrimento da dominação de classes. Para Casemiro (2018, p. 122), a euforia em torno da globalização provocou nos países latino-americanos a naturalização da ideologia neoliberal, apresentada pelos agentes econômicos como a expressão da modernidade isenta da interferência "nociva" do Estado.

No discurso dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Internacional de Reconstrução e desenvolvimento (BIRD), seguindo as orientações do Consenso do Washington[18], os países latino-americanos deveriam se engajar na economia globalizada para que fossem bem-sucedidos. Nessa ótica, os organismos multilaterais lançavam mão das estratégias nos campos político e econômico, enquanto que o novo Estado deveria se ocupar em arquitetar pequenas e grandes reformas, bem como a conformação social caso fosse necessário (CASEMIRO, 2018).

A insurgência neoliberal nos países latino americanos, aliada à influência dos organismos multilaterais foi um evento sentido em grandes proporções. Para Bianchetti (1997) esse fato se justifica face a fragilidade dos países, que tardiamente, com mais precisão nas décadas de 1970 e 1980, estavam se redemocratizando e superando a opulência dos governos militares e ditatoriais.

Os efeitos da instalação neoliberal reverberam em todas as áreas, contudo, refletem-se com tamanho destaque nas políticas sociais e na educação. Ocorre que existe uma concepção social característica desse modelo, e há um viés específico sobre as políticas para a educação na linhagem neoliberal. O discurso do neoliberalismo e das mudanças técnico-científicas

[17]Modelo de típico dos países com forte influência de órgão nacionais e/ou militarizados.

[18] Segundo Portella Filho (1994, 107), o termo "Consenso de Washington" foi usado por John Williamson para descrever o conjunto de propostas econômicas defendidas pelos políticos e tecnocratas residentes na capital americana. Ele definiu o consenso de forma ampla, abrangendo tanto o Washington político, onde residem congressistas e membros da administração federal, como também o Washington tecnocrático das instituições financeiras internacionais e do Federal Reserve Board.

trouxeram novas exigências, novas agendas, novas ações e novo discurso ao campo educacional, principalmente a partir da década de 1980.

O modelo neoliberalista lança estratégias de acordo com seu projeto societário, que majoritariamente corresponde aos interesses de grupos hegemônicos. Nesse sentido, a educação torna-se um fator determinante para a consolidação dos ideais burgueses. Ainda segundo Bianchetti (1997, p. 93), a filosofia neoliberal se identifica com a teoria do capital humano, incorporando em seus fundamentos o espírito do mercado, enquanto que a função da escola se reduz à formação de recursos humanos com foco na estrutura de produção.

Gentilli (1998) alude que o "medo" da influência estatal propagado pelo neoliberalismo e reforçado pelo ideário do consenso de Washington promoveram uma vigorosa descentralização e uma intensa mudança nas funções e responsabilidades no âmbito educacional. Difundiu-se um modelo de educação, constituído por política educacionais, gerencialistas, com foco na desresponsabilização do estado e com intenso interesse no atendimento as demandas do mercado.

Nesse novo processo de produção, no qual estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldade de aprendizagem permanente ou incapaz de absorver as novas tecnologias, sem autonomia e sem iniciativa, que não saiba trabalhar em equipe. A falta de qualificação passou a significar exclusão desse novo modelo de processo produtivo. Desse modo, esse novo modelo privilegia o trabalhador flexível, polivalente, versátil, qualificado e disposto a uma aprendizagem permanente (LIBÂNEO, 2009).

Depreende-se, portanto, que o novo processo de trabalho exige versatilidade funcional e novo perfil de qualificação da força de trabalho, de forma que há, por conseguinte, uma crescente demanda por qualificação nova e educação de maior nível. Logo, a educação dentro dessa ótica economicista e mercadológica, tem como desafio principal a "capacitação da mão de obra e requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e forma consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo" (LIBÂNEO, 2009, p. 111).

CONCLUSÃO

As questões aqui levantadas, concernentes ao processo de reestruturação produtiva do Capitalismo, auxiliam no desnudamento da realidade em que as políticas sociais e educacionais são arquitetadas. A esfera educacional é uma seara cercada de interesses e de estratégias, vigorando a necessidade de discussões que tematizem os pressupostos que influenciam e formam o pano de fundo das políticas educacionais. A vista disso, é necessário problematizar e fazer frente às estratégias políticas e ideológicas que se consolidam no centro dos processos educativos.

Nessa tessitura, discutir os ciclos históricos que abarcam o desenvolvimento do sistema capitalista e as transformações no mundo do trabalho, faz-se primordial para o entendimento das minúcias que configuram o plano educacional. A abordagem sobre as etapas do desenvolvimento do Capitalismo, com realce aos aspectos de crise e reestruturação, desvela o continuo fortalecimento do capital, o que, consequentemente, influencia e determina os meios e modos de produção, bem como as políticas para a educação, que nesse prisma, voltam-se a atender as demandas do mercado.

Pode-se dizer, portanto, que o ideário neoliberal, impregnado na educação a partir de 1990, não corresponde, necessariamente, a um salto de qualidade no processo educacional. Pelo contrário, com os direitos fundamentais submetidos à lógica da privatização e da terceirização, as escolas, sobretudo, acabaram se cristalizando como mais um espaço de exclusão, colocando o avanço no sistema de ensino como um desafio no cenário das perspectivas atuais da educação. Obviamente, não só a escola é influenciada por esse avanço capitalista: há outros espaços educacionais e sociais, com características e definições próprias, que são também atingidos.

BIBLIOGRAFIA

BIANCHETT, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1997

BOITO JÚNIOR, Armando. **A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia.** Crítica Marxista, Campinas - SP, n. 42, p. 155-162, 1999.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, reforma no estado e políticas sociais nas últimas décadas no século XX no Brasil**. Revista Aurora, ano 3. Marília-SP, 2008.

CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI,Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI,Antonio. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

GONÇALVES. Marcelino Andrade; OLIVEIRA, André Luís Amorim. **Breves considerações sobre a centralidade do trabalho e sua importância no contexto atual de mundialização da crise estrutural do capital**. Revista Pegada – vol. 14, n.2. São Paulo-SP, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.

Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

NEVES. Maria Lúcia Wanderley. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo. Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PORTELLA FILHO, P. **O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington**. Lua Nova, São Paulo, n.32, p. 101-132, 1994.

CAPÍTULO 17

O ENSINO DE CIÊNCIAS CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Jardel Francisco Bonfim Chagas, Mestre em Ensino de Física, IFRN
Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros, Mestre em Ensino de Física, IFRN
Marcos Gean Martins, Especialista em Ensino de Ciências, IFRN

RESUMO

Este trabalho intitulado: O Ensino de Ciências e a Formação Cidadã dos Estudantes da Educação Básica tem o propósito de registrar os resultados alcançados através da realização de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no questionamento: o ensino de ciências contribui de fato para a formação cidadã dos estudantes da educação básica? Pesquisa essa realizada com a finalidade de analisar, investigar e reafirmar as contribuições do ensino de Ciências para a garantia da formação cidadã dos estudantes da educação básica. Concluída a busca na literatura acadêmica disponível que aborda essa temática, nos documentos do Ministério da Educação e dispositivos legais do Brasil que fundamentam o ensino de Ciências na educação básica, ficou evidente que aprender ciências é de fundamental importância para a formação cidadã dos estudantes, pois contribui de maneira determinante para a construção de sua identidade, autonomia e emancipação política. Aprender ciências no ensino básico é importante para favorecer o desenvolvimento de atitudes legítimas de um cidadão na prática de sua vivência cotidiana, levando-o a agir de forma cônscia e plena, cumprindo com os seus deveres e buscando os seus direitos quando estes lhes forem negados. Esses e outros aspectos intrínsecos à formação cidadã dos estudantes serão discutidos neste documento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica, Ensino de ciências, Formação cidadã, Autonomia, Emancipação política.

INTRODUÇÃO

No atual contexto político, econômico, social e cultural de todas as nações, não apenas no Brasil, mas em todos os países de regime democrático ou não, e que são essencialmente capitalistas, o desenvolvimento científico e tecnológico está incumbido em dar celeridade ao processo produtivo de bens de consumo no mundo do trabalho e acúmulo de riquezas no mundo dos negócios de tal forma que o homem atualmente valoriza mais o ‘ter’ do que o ‘ser’. Esse fato vem forçando os sistemas educacionais a priorizarem o ensino que não seja regido basicamente por conteúdos factuais, conceituais e procedimentais como comumente observamos na prática educativa cotidiana, porém um ensino que também dê ênfase a

conteúdos atitudinais. Zabala (1998. p.42-48) aborda os conteúdos em quatro categorias: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Essa tendência de ensino não tem o propósito de supervalorizar a construção de atitudes em detrimento dos demais conteúdos, mas ressaltar que a abordagem simultânea do conjunto destes conteúdos é necessária e indispensável para a formação integral do estudante cidadão que se pretende. É nesta perspectiva que a LDB 9394/96 sobre a educação básica destaca:

> A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB. 1996, p. 17. Art. 22).

Diante desta realidade, o ensino de Ciências como parte integrante da estrutura curricular de formação do ser humano em sua plenitude não deve e nem pode deixar de direcionar uma abordagem que valorize essa concepção pedagógica que se preste a formação cidadã dos estudantes cursistas das disciplinas científicas durante o seu processo de estudos na educação básica. Pois a ciência neste contexto formativo tem muito a contribuir para o crescimento científico, político, social e cultural dos discentes. Foi exatamente visando atender esse propósito que realizamos a pesquisa bibliográfica cuja finalidade foi analisar, investigar e reafirmar a correlação existentes entre o ensino de Ciências e a formação cidadã dos estudantes da educação básica. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino de Ciências, chama atenção quando afirma:

> Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimento ético, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza e de seu compromisso com a formação integral dos alunos. (BNCC, Ensino Fundamental. 2018. p. 323).

Assim sendo, fica evidente que o ensino de Ciências tem muito a contribuir para a formação cidadã dos estudantes da educação básica, em vários aspectos que procuraremos descrever ao longo deste trabalho.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL – BREVE HISTÓRICO

Sabemos que a educação brasileira é marcada fortemente pela descontinuidade das políticas públicas educacionais, e neste contexto a abordagem do ensino das Ciências ao longo da história experimentou inúmeras mudanças de tendências. Embora na maioria das

vezes, as transformações empreendidas tivessem a finalidade de aperfeiçoar o processo de construção do 'ser científico' nos estudantes, diante da realidade histórico-cultural da sociedade em cada época.

É certo que as modificações empreendidas no ensino de Ciências, até então verificadas, buscam localizar a ciência e o seu ensino no tempo e no espaço, destacando em cada período uma característica que seja a mais importante no modo do ser humano compreender e atuar cientificamente no seu meio através de um conhecimento superior ao do senso comum.

No Brasil, até os anos 60, o ensino das Ciências vivenciou durante um grande intervalo de tempo a fase em que o conhecimento científico era considerado neutro e irrelevante. Os fatores lógicos da aprendizagem e a qualidade do ensino eram medidos pela quantidade de conteúdos conceituais abordados.

Anos depois, veio o incentivo ao envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem com ênfase no método científico. Fazendo uso intenso da prática de atividades laboratoriais, teve início, nesse período, o ensino de Ciências mais participativo, no qual se incentivava a autonomia do estudante como protagonista na construção do seu próprio conhecimento científico, como bem destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências do Ensino Fundamental (PCNs):

> Essa tendência deslocou o eixo da questão pedagógica, dos aspectos puramente lógicos para aspectos psicológicos, valorizando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Objetivos preponderantemente informativos deram lugar a objetivos também formativos. As atividades práticas passaram a representar importante elemento para a compreensão ativa de conceitos. (PCNs, 1997, p. 19).

A crise econômica mundial da década de 70 e as dificuldades relativas ao desenvolvimento tecnológico trouxeram para o ensino de Ciências uma ação pedagógica reconhecida como "ciência, tecnologia e sociedade (CTS)". Essa tendência no ensino de Ciências ainda é bastante valorizada e praticada até os dias atuais, porque considera que a ciência, a tecnologia e a sociedade mantêm uma restrita ligação, pressuposto que não pode ser refutado de um ensino científico cuja meta também é a formação integral dos estudantes para o pleno exercício da cidadania.

A partir dos anos 80, foi ampliada ainda mais a ênfase na incorporação dos conhecimentos científicos pelos próprios estudantes. Várias pesquisas foram feitas nesta perspectiva da autonomia da aprendizagem e a referência por mudanças conceituais, pilar de

diferentes correntes construtivistas, que na atualidade é acatada pela maioria dos pesquisadores com vista à aplicação de um ensino que seja o mais democrático possível. Nesta nova tendência de abordagem no ensino de Ciências, a crença na neutralidade da ciência e da visão ingênua do desenvolvimento tecnológico são fortemente abalados e a ideia da correlação existente entre a ciência, tecnologia e sociedade (CTS) se solidificou na concepção atual do ensino de ciências da educação básica, conforme orienta a BNCC quando aponta entre as competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental a seguinte:

> Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BNCC, Ensino Fundamental. 2018. p. 326).

Para um estudante concluir o Ensino Fundamental com este nível de competência, faz-se necessário possuir muito entendimento, maturidade e capacidade para compreender que todo saber científico e tecnológico em processo de construção ou reconstrução precisa possuir uma visão macro da interdependência existente entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, concepção de ensino da Ciência que precisa não somente ser valorizado e defendido, e sim legitimado na prática pedagógica de todas as escolas que oferecem a educação básica no Brasil, sejam elas públicas ou privadas.

ENSINO DE CIÊNCIAS E CIDADANIA NA TENDÊNCIA CTS

Ao consultarmos qualquer dicionário, verificamos que o termo cidadania é conceituado como sendo um conjunto de direitos e deveres civis, políticos e sociais que cada cidadão deve exercer. O exercício da cidadania se concretiza na prática diária quando agimos conscientes de nossos direitos e deveres buscando contribuir para que o ideal de justiça social seja estabelecido restritamente ao indivíduo e amplamente na coletividade em todas as esferas da sociedade.

Aprendemos ainda no Ensino Fundamental, principalmente no componente curricular de História, e mais tarde no Ensino Médio em História, Sociologia e Filosofia que tanto o termo, quanto o conceito de cidadania tiveram origem na Grécia com a organização das

primeiras cidades, de onde deriva o termo cidadania, ou seja, aquele que habita, vive na cidade.

Sabemos ainda que o termo cidadania também é usado no sentido de definir a nossa nacionalidade. Alguns direitos específicos da cidadania, foram compilados em um documento intitulado “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Trata-se de um acordo que visa defender e garantir tais direitos que são comuns a todos os cidadãos independentemente de sua nacionalidade.

Sendo assim, a definição de cidadania nesta perspectiva não é recente. Aprender sobre cidadania na educação básica é essencial para a plenitude do exercício do ser cidadão, e o ensino de Ciências como componente integrante desta etapa da educação pode e deve contribuir para o desenvolvimento desta mentalidade nos estudantes de forma muito mais articulada e com um embasamento superior por meio da abordagem pedagógica dessa temática de maneira interdisciplinar e transdisciplinar dentro da concepção de ensino da ciência, tecnologia e sociedade (CTS), que seja capaz de trazer para o debate outras vertentes de conceitos de cidadania que na opinião de Santos (2004) são múltiplos:

> Há múltiplas concepções de cidadania e de conceitos afins. Tais conceitos, não sendo novos, são conceitos em construção, plurais, polissémicos e problemáticos. Os termos que os designam são usados por todos pensando coisas diferentes. Os significados que lhes são atribuídos traduzem acordos e desacordos políticos e sociais, interpretações mais restritas ou mais alargadas e variam com as características que “fazem” um cidadão. Estas, sendo diversas, acentuam a pluralidade de significados atribuídos à cidadania. Assim, importa não aderir ingenuamente à ideia de cidadania. A capacitação para um debate sobre o que é ou deve ser cidadania envolve uma análise diacrónica e sincrónica do conceito. (SANTOS, 2004, p. 79).

Embora ocorra ensino sobre cidadania, o conhecimento da origem do termo e os conceitos não sendo novidade na educação básica na perspectiva da concepção do direito, da política e sociedade, sua abordagem científica dentro da tendência do ensino em ciência, tecnologia e sociedade (CTS) é mais recente no Brasil.

No entanto, é conveniente alertar que nesta tendência de ensinar Ciências, os estudos e discussões sobre cidadania devem sobrepor a orientação apenas de conceitos e buscar capacitar os estudantes para compreensão aprofundada de sua realidade local, regional e universal e sobre o que a ciência e tecnologia estão para produzir; que consequências o que já foi produzido irá causar na sociedade a curto, médio e longo prazo.Enfim, espera-se que o ensino de Ciências possa contribuir para maximizar a consciência crítica, participativa,

questionadora e investigativa dos direitos e deveres para além da busca do bem-estar pessoal e coletivo no presente, mas para o patamar do futuro também.

É urgente a necessidade que o ensino de Ciências tem de irromper as orientações superficiais sobre cidadania e conduzir os estudantes a reflexões e debates profundamente consistentes sobre a ação cidadã na sociedade. É preciso que o homem tenha consciência que o que produz e consome agora, de alguma forma, irá acarretar consequências para as futuras gerações, e o ensino de ciências precisa não apenas prever e alertar sobre esses males, mas também desde já formar cidadãos que atuem eticamente, com o propósito de eliminar ou mesmo minimizar as terríveis consequências que poderão recair sobre seus próprios descendentes.

O ENSINO DE CIÊNCIAS CONTRIBUI PARA DEFINIR O MODELO EXPLICATIVO, DESENVOLVER A AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental afirmam que:

> Durante os últimos séculos, o ser humano foi considerado o centro do Universo. O homem acreditou que a natureza estava à sua disposição. Apropriou-se de seus processos, alterou seus ciclos, redefiniu seus espaços. Hoje, quando se depara com uma crise ambiental que coloca em risco a vida do planeta, inclusive a humana, o ensino de Ciências Naturais pode contribuir para uma reconstrução da relação homem-natureza em outros termos. (PCNs, 1997, p. 22)

A concepção filosófica do ***antropocentrismo*** ao surgir no final da Idade Média colocou ***o homem, a sociedade e a natureza*** como temas geradores de todo conhecimento produzido nos séculos posteriores no qual o homem era sempre considerado como o centro, e a razão humana era a base para validação de todo o saber produzido. Essa corrente antropocêntrica rompeu com a hegemonia do ***teocentrismo*** para o qual a trindade da produção de todo conhecimento era considerada nesta ordem: ***Deus, a igreja e o homem***. Essa mudança de paradigma permitiu que a razão humanista, em parceria com a ciência, abrisse caminho para o saber científico, assim, a ciência passou a se desenvolver sem temer as inquisições religiosas que eram um grande obstáculo ao fazer científico.

Atualmente, a ***ciência*** tem mais liberdade de produzir pesquisas e ampliar os conhecimentos científicos, formulando novos estudos ou reformulando o que já está posto, pois na atualidade a ciência tem sua hegemonia a ponto de também reformular a tríade do conhecimento que hoje já considera nessa ordem: ***a ciência, a tecnologia e a sociedade***.

Essas mudanças de concepções que fundamentam a construção do saber foram e são importantes para a diversidade dos saberes científicos, sociais e culturais. Porém, criou um conflito de identidade ideológica muito acentuado na atualidade, e isso termina refletindo na postura de atuação do ser humano como cidadão, porque o homem age de acordo com ideologia que acredita, e essa pode ser apreendida culturalmente em suas interações no meio social em que vive a partir dos relacionamentos que estabelece, ou assimilada a partir do modelo explicativo que melhor se identifica e que passa a fundamentar a construção do seu conhecimento que será sistematizado com base em uma das vertentes, seja a antropológica, a teocêntrica ou a científica.

Neste aspecto, o ensino de Ciências precisa ser aberto à diversidade de ideias previamente concebidas e considerar as opiniões sobre sua atuação como cidadão que evidencia um dos modelos explicativos ao qual o estudante já estabeleceu relações e no debate com os demais formular suas próprias conclusões, que reafirmem seu pensamento de outrora ou o modifique, sem imposições arbitrárias do professor, como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências do Ensino Fundamental:

> O ensino de Ciências Naturais também é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. É espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos. Contrapor e avaliar diferentes explicações favorece o desenvolvimento de postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não aceitação a priori de ideias e informações. Possibilita a percepção dos limites de cada modelo explicativo, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação. (PCNs, 1997, p. 22).

À medida que o estudante, por meio do ensino de ciência, tecnologia e sociedade, ampliar sua visão de mundo, de si mesmo e da manutenção da vida na Terra e perceber que sua participação nas decisões políticas e sociais é de suma importância, passará a agir autonomamente e conquistará sua emancipação política, entendendo que precisa ser um cidadão atuante em agremiações estudantis, conselhos de classe, centrais estudantis, conselhos fiscalizadores de aplicações de recursos públicos e terá prazer em frequentar congressos, fóruns de debates, audiências públicas, eleições, pesquisas científicas, etc.

Por esse motivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências há décadas trouxeram orientações para um ensino com esse enfoque quando asseverou:

> Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação

> de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos. Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações norteadas pelo conhecimento científico. Os alunos têm ideias acerca do seu corpo, dos fenômenos naturais e dos modos de realizar transformações no meio; são modelos com uma lógica interna, carregados de símbolos da sua cultura. Convidados a expor suas ideias para explicar determinado fenômeno e a confrontá-las com outras explicações, eles podem perceber os limites de seus modelos e a necessidade de novas informações; estarão em movimento de ressignificação. Mas esse processo não é espontâneo; é construído com a intervenção do professor. É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados. (PCNs, 1997, p. 28).

Enfim, é preciso estar preparado a todo instante para ser esse elo de ligação entre o aluno e a ciência, tecnologia e sociedade, pois somente assim teremos condições de formar cidadãos atuantes e pleno exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

Concluímos este trabalho reafirmando o que, hipoteticamente, já sabíamos: o ensino de ciências é imprescindível para a construção integral do ser humano, e quando esse ensino é norteado pelos princípios da abordagem pedagógica da concepção da ciência, tecnologia e sociedade, contribui de maneira ainda mais eficaz para a formação de um cidadão que estará apto a viver plenamente sua cidadania na sociedade.

Sociedade essa que atualmente é tão carente de indivíduos que sejam conscientes do poder que possuem para transformar o meio onde vivem, levando aos concidadãos os ideais do respeito, da ética, da dignidade humana e do cuidado com o planeta; agindo cientificamente para disseminar a prática da pesquisa, da observação, experimentação e da investigação a favor do desenvolvimento social, político, econômico e cultural pautado nos pressupostos da sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL.**Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC,1997.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2001.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996 - Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

SANTOS, M. E. N. V. Educação pela ciência e educação sobre ciência nos manuais escolares. In: **Revista brasileira de pesquisa em ciências**: Belo Horizonte, ABRAPEC. v. 4 n.1, 2004.76-89.

ZABALA, A.**A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa: Porto Alegre: Artemel, 1998.

CAPÍTULO 18

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: PRÓS E CONTRAS

Janiara de Lima Medeiros, Mestre em Educação, UFF[19]

RESUMO

Com o neoliberalismo, em torno da década de 1980, se iniciam reflexões e debates sobre a educação por competências. No Brasil essa abordagem pedagógica ganha força no governo de Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação. O governo adota o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais. Esse modelo educacional atua dominantemente a serviço do pensamento de mercado como diretriz e concepção educacional do Estado. Não é casual que a ideologia das competências esteja no centro dos parâmetros e diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação, pois trazem a perspectiva neoliberal. Nessa perspectiva são os empresários que indicam as qualidades desejáveis para um trabalhador de excelência. Por qualidades entenda-se "competências".

Este trabalho apresentará o contexto no qual surge a pedagogia das competências. Na análise conjuntural há apontamentos de Gramsci (1982, p. 132), em defesa das "competências" no sentido de habilidade técnica desenvolvida no homem, o qual com "um cérebro ativo terá que, por meio da ajuda do seu ambiente social, desenvolver e organizar os conteúdos". Em sequência, abordam-se, sucintamente, os pensamentos de Jean Piaget (1998) e de Noan Chomsky (1986), enquanto autores referenciais no assunto por meio de outro enfoque. Segue-se analisando Philippe Perrenoud (1999), conhecido como um importante pensador do tema, reconhecido por desenvolver estudos sobre competências no formato pedagógico. Busca-se correlacionar o ensino das competências com a teoria do capital humano20, elaborada por Theodore W. Schultz (1967). Em adição, destacam-se algumas opiniões contrárias à teoria, bem como as justificativas elaboradas por pesquisadores em Educação, tais como Frigotto, Kuenzer, Mafrendi, Ramos, Saviani e Zibas.

O objetivo deste trabalho é despertar inquietações, reflexões e discussões a respeito does aspectos positivos e negativos do ensino competências que, como todas as esferas e categorias de análise possuem opiniões, divergências e convergências que contribuem para o desenvolvimento de políticas (neste caso, políticas públicas educacionais).

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia das competências.Educação escolar.Formação humana.

[19] Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, possui mais de vinte anos na área educacional no Brasil com experiência no ensino e nas gestões administrativa escolar e pedagógica. Possui vivência na educação pública, privada, civil e militar, tendo percorrido desde a Educação Básica à Educação Superior, nas modalidades presencial, semipresencial e EaD.

[20] Teoria formalizada pelo professor Theodore W. Schultz, através da qual o autor expressa claramente a relação proporcional entre o investimento no capital humano com o desenvolvimento econômico. Havendo interesse no assunto, recomenda-se a leitura de SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

INTRODUÇÃO

O termo “pedagogia das competências” surgiu no contexto da crise estrutural do Capital, quando o sistema econômico buscava novas formas para continuar em vigor. A partir dos anos 1980 o toyotismo estava substituindo os métodos de produção anteriores, quais sejam, os métodos taylorista e fordista, já desgastados.

Numa breve recapitulação sobre os modelos de produção anteriores ao toyotismo, suas formas de gerenciamento e razões da crise, verifica-se que o taylorismo se caracterizava por um rápido e prático ensino sobre a tarefa específica do trabalhador, que era remunerado pela sua produtividade. A gerência eficiente deveria controlar o tempo de cada operário na produção, o que gerava entre os funcionários descontentamento com a repetição limitada por sua função.

No fordismo tem-se um desdobramento do modelo anterior (repetitivo e mecânico), porém caracterizado pela supervisão, que passou a usar a esteira de produção como ferramenta para dinamizar ainda mais o trabalho e a produtividade. No entanto, a maior produtividade através de modelos padronizados necessitava de funcionários também restritos a tarefas específicas e menores, gerando, entre outras consequências, a frustração dos trabalhadores que desejavam receber mais, afim de também poderem ser consumidores dos bens que produziam.

Em seus estudos sobre o Americanismo Fordismo e a adaptação fabril aos mecanismos de produção e controle, Gramsci (2001) buscou destacar as particularidades dessa nova forma de controle social que se iniciou na fábrica e enraizou-se na sociedade através da ideologia fordista. Segundo o autor, “o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática” (GRAMSCI, 2001, p. 241). Tal economia, entre seus reflexos, acarretara problemas na socialização humana, dentre os quais se destaca o individualismo e o acirramento da competitividade. Tais “problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução” (GRAMSCI, 2001, p. 241).

A logicidade identificada no modo de produção taylorista e fordista incluiu as características representadas pelo ator Charles Chaplin no filme ‘Tempos Modernos’[21]. No

[21]*Modern Times* é um filme de 1936, de gênero comédia com conteúdo romântico e drama. Com roteiro, produção e direção do britânico Charles Spencer Chaplin, protagonista, o filme foi muito criticado à época justamente pela crítica feita através do filme ao industrialismo capitalista.

filme, Chaplin vive o personagem Carlitos, um operário submetido à produção fabril de maneira inadequada às suas condições físicas e psicológicas. É retratado o período após a revolução industrial em que os empregadores almejavam somente o lucro, pouco importando-se com as condições humanas dos operários. A exploração a que Carlitos se submetia era a mesma a que os outros operários estavam sujeitos. Vistos como máquinas e não como homens, sob o obsessivo lucro da burguesia, os trabalhadores sofriam com a cobrança de maior agilidade para a produção em cada vez menos tempo.

Se por um lado a luta contra as perversidades sofridas pelos trabalhadores foi um marco, por outro a coerção das forças produtivas praticadas pela classe industrial dominante buscava na "educação" do homem sua adequação ao novo modo de viver, submisso às novas condições de trabalho. Para Gramsci, analisando comparativamente o cenário italiano, o americanismo e o fordismo não buscavam uma nova América, mas sim uma influência para a transformação da civilização europeia. Assim:

> Os elementos de "nova cultura" e de "novo modo de vida" que hoje se difundem sob a etiqueta americana não passam das primeiras tentativas feitas às cegas, devidas não tanto a uma "ordem" que nasce de uma nova estrutura, que ainda não se formou, mas à iniciativa superficial e macaqueadora dos elementos que começam a sentir socialmente deslocados pela ação (ainda destrutiva e dissolutora) da nova estrutura em formação. (GRAMSCI, 2001, p. 280).

Gramsci contribui significativamente com suas análises ao alertar quanto ao americanismo como nova ordem de poder latente. Salienta que a dificuldade em americanizar a Europa deu-se fundamentalmente devido às resistências da classe trabalhadora. Essa luta da classe trabalhadora contra a hegemonia buscou impedir o novo modo de produção (americanismo e fordismo) de instaurar uma "nova cultura" e um "novo modo de vida". Todavia, efetivamente essa resistência não logrou êxito. Ao contrário, a cultura estadunidense com base no trabalho e no capital se consolidou e veio a influenciar a vida social da sociedade moderna.

As instituições escolares atuam como disseminadoras da visão de mundo e de sociedade nas quais elas acreditam. Consequentemente, essas instituições são utilizadas pelo mundo do capital como meio de manobrar a formação humana no âmbito escolar, introjetando ideologias de acordo com a concepção político-social vigente. Conforme Gramsci (2001, p. 19):

> A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus"

> "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.

Para Frigotto (2010, p. 44), "[...] a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros", ou seja, a escola não é uma instituição de ensino formal cuja função é capacitar trabalhadores, mas, sobretudo, através dela os interesses da classe dominante são articulados e desarticulados.

A sociedade de classes instaurada com o advento da Revolução industrial clarificou funções e necessários saberes para burgueses e trabalhadores. Desta forma, o Capital tem nas instituições escolares a expressão e o meio de manipulação favorável às articulações políticas, técnicas e econômicas, atendendo ao poder hegemônico atual. Como consequência, as exigências da nova sociedade impõem as regras das necessárias e também novas aprendizagens. Portanto, de acordo com Gramsci (2000), a escola precisa desempenhar sua função social e, desta maneira, realizar um trabalho responsável que vise o desenvolvimento humano, o que transformará a sociedade existente naquela que se deseja ter.

Ao compararmos o modelo educacional anterior (taylorismo/fordismo) ao adotado posteriormente, incentivado pelo mesmo fenômeno (taylorismo/fordismo), identifica-se a fonte da inspiração da pedagogia tecnicista. Para atender a necessidade de racionalização funcional do sistema de produção capitalista, a formação técnica adequava-se mais ao capital, pois, para o trabalhador, tal formação traduz-se na possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho. O modelo de produção que substitui o modelo pós-fordista é o Toyota. Com o toyotismo, a produção começa a ser realizada de acordo com a demanda (*just in time*), seguindo o princípio do zero atraso, zero defeito, zero estoque. Aqui começa um modelo de gerenciamento horizontal em que grupos tinham maior autonomia para produzir com foco na qualidade. Uma vez que o mesmo trabalhador poderia atuar em funções diferentes, foi reduzida a oferta de empregos e, por conseguinte, ampliou-se o desemprego nas indústrias. Através deste modelo o setor terciário (de serviços) cresce de modo a atender a necessidade de distribuição de mercadorias.

O pensamento até aqui construído evidencia que na educação neoliberal o objetivo é associar a educação escolar à preparação para o capital. Constata-se que a educação não visaa preparação para uma vida profissional, mas busca ajustar-se aos parâmetros requisitados pelo sistema econômico imposto. Frigotto (2010) apresenta a problemática através de análises em que muitos pesquisadores vinculam a educação à economia, ao trabalho (emprego) e ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, estaria sendo desenvolvida a "teoria da educação" como visão do mundo da classe dominante. Em sua função ideológica, a teoria do capital humano tem na prática educativa uma prioridade técnica. Nessa prioridade "os requisitos educacionais" são pré-requisitos para uma melhor ocupação no mercado de trabalho e, consequentemente, para proporcionar ao homem um sentimento subjetivo de realização. Para Schultz (1967, p. 33) "ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar."

Com a transformação da ciência em força produtiva entre os séculos XIX e XX, seguidos da automação, da informatização, da internet e da globalização, dentre outros adventos da modernidade, a sociedade passa a ser identificada como pós-industrial. A tecnologia e o conhecimento tornam-se condicionantes imperativos para o capital. A hegemonia da informática aponta para o século XXI como a chamada Sociedade do Conhecimento.

Conforme Medeiros (2019), no cenário atual, cada vez mais regido pelo capitalismo, a exigência por produtividade e lucratividade é maior a cada dia. As políticas públicas educacionais apontam à racionalidade da formação escolar pautada em objetivos lógicos à classe dominante.

Evidenciada a natureza dinâmica e flexível, porém instável da sociedade, observa-se seus reflexos no mundo do trabalho em que as aptidões cognitivas e intelectuais são valorizadas; portanto, os sistemas de ensino devem corresponder a essa demanda da nova sociedade: formar trabalhadores capazes de aprender, desenvolverem-se em diferentes ambientes e adaptarem-se às diversas e inevitáveis mudanças.

Além do lucro, necessário para desenvolver novas soluções em benefício da indústria, da produção e do consumo, o conhecimento também passa a ser mercadoria. O trabalhador que almeja melhor posição no mercado, necessita investir em conhecimento a fim de tornar-se competitivo. A empresa que almeja melhores resultados necessita investir em conhecimento

para tornar-se mais competitiva e obter maiores lucros. Este pensamento vai ao encontro da Teoria do Capital Humano. Saviani, no prefácio do livro "A produtividade da escola produtiva" de Gaudêncio Frigotto, aponta a economia da educação como uma área importante a ser analisada pelos estudiosos da educação, visto que há uma relação entre a educação e o processo produtivo. A "teoria do capital humano se configurou como um dos elementos constitutivos e reforçados da tendência tecnicista em educação" (FRIGOTTO, 2010, p. 11). A educação, desta forma, também entendida como reprodutora do capital humano, apresenta à sociedade moderna novos rótulos que a qualifica de maneira ativa e positiva. Dentre esses rótulos, cita-se a formação flexível, a formação permanente, a empregabilidade, o empreendedorismo, a formação de competências, o desenvolvimento do CHA (conhecimento, habilidades e atitudes), entre outros. Esses rótulos vêm sendo incorporados e utilizados pela administração e pelo senso comum da área empresarial. No entanto, todos eles apontam para um modismo de terminologias mediante as quais é tratado o conceito valorativo do capital humano, ou do homem servindo ao capital. Ainda a respeito do capital humano, Frigotto (2010, p. 18) salienta que

> Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores, etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa, etc.).

A passagem do taylorismo e do fordismo para o toyotismo configurou mudanças no mundo do trabalho. Consequentemente, representa mudanças no perfil do trabalhador. Visto pela ótica do novo modelo de produção, o mundo do trabalho passa a integrar o trabalhador como parte do trabalho, tendendo este trabalhador a ser confundido com pessoa jurídica. O empreendedorismo, a ampliação da empregabilidade através do conhecimento de multitarefas, a formação flexível através de novos currículos, a necessidade de formação permanente por meio de capacitação continuada de suas habilidades e competências, passam a ser estimulados pela hegemonia do capital.

Segundo Leite (2010, p. 56), desde a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), já existia no Brasil uma informação implícita associando a formação dos jovens à evolução do ensino industrial: "[...] As escolas profissionalizantes começaram a chamar a atenção da juventude pelos cursos que ministravam indo ao encontro das oportunidades que o mercado, aquecido pelo desenvolvimento da indústria nacional, passara a oferecer."

Desde o século XX, a UNESCO vem trabalhando a Pedagogia das Competências. Segundo Delors (1991 *apud* MOREIRA, 2017, p. 15), essa pedagogia

> [...] consiste em: aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude.

Quanto à noção de competência DELUIZ (2001 *apud* RAMOS, 2003, p. 3),

> [...] discute a possibilidade de construção de uma matriz crítico-emancipatória, cujos fundamentos teóricos estariam no pensamento crítico-dialético, pretendendo não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas também apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação básica e profissional ampliada.

Deve-se entender que as competências foram definidas como uma condição de aprendizado pela necessidade de desenvolver entendimentos adquiridos, não exigindo conhecimentos científicos, mas sim uma maneira rigorosa de raciocinar; sendo assim, conforme analisa Schultz (1967), as escolas poderiam ser encaradas como indústrias.

Os primeiros teóricos que trouxeram a noção de competências foram Piaget e Chomsky em suas teorias da aprendizagem e da linguagem. O psicólogo suíço Jean Piaget (1983), considerado um dos maiores destaques intelectuais do século XX, contribui para a compreensão de competências a partir de seus estudos sobre o processo de aprendizado das crianças e suas respostas através de formas de pensar e agir. O teórico criou a Epistemologia Genética, por meio da qual pesquisou a aquisição e o desenvolvimento da inteligência em adaptação ao ambiente real e às situações reais. O linguista americano Noan Chomsky (1986) muito contribuiu com as áreas da lógica e da matemática. Centrou seus estudos na linguagem, não só como capacidade inata dos seres humanos, mas também como característica da racionalidade humana na qual, conforme o linguista, o processo psíquico relaciona linguagem e pensamento.

Ambos os teóricos trouxeram a ideia de que o ser humano é capaz, por si só, de construir o conhecimento não somente ao interagir socialmente, mas também ao mobilizar o conhecimento a fim de ajustar-se às situações diversas, além de reconstruir diferentes soluções enquanto desempenha as competências potencialmente desenvolvidas. Seus estudos e pesquisas investigam a dimensão da potencialidade humana para a vida.

Segundo Perrenoud (1999), o desenvolvimento das competências deve ser a primazia da escola, pois conhecimento pode ser adquirido em outros locais, mas ao ir à escola é que

deveria-se adquirir competências. Para o sociólogo, a educação por competências provoca uma crise paradigmática entre pesquisadores, pois para uns apresenta novas descobertas (continuidade), e para outros apresenta-se como um retrocesso do sistema educacional (ruptura). O autor defende que a pedagogia das competências apresenta a perspectiva de "continuidade", pois no processo de evolução a sociedade requer novos trabalhadores e, portanto, a educação escolar deve adaptar-se a estas mudanças. Mas também se apresenta como "ruptura" em relação à pedagogia compartimentada por conteúdos disciplinares, para os quais o ensino se justifica nas necessidades de avaliações e exames.

A educação escolar apresenta dois vetores claramente marcantes, quais sejam o político e o técnico-pedagógico. Ao transmitir os valores culturais da sociedade, a educação assume uma dimensão política e uma pedagógica (no que diz respeito à técnica). Nesse sentido, argumenta Saviani (1985, p. 194):

> Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política.

Tanto a educação civil quanto a militar traduzem os vetores político e técnico-pedagógico educacionais em seus métodos, currículo e práticas de ensino. Todavia, é necessário pensarmos em uma educação de qualidade voltada à cidadania do ser social. Assim:

> Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, 1998, p. 9).

Coincidentementeou não, no ano seguinte após a aprovação da nova LDBEN 9.394/96, acontecem as aprovações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais através da Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF, 1997) – e a regulamentação da educação profissional através do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Além disso, a educação militar também aprova, entre a adoção de outras medidas, o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (EB). Desta forma, a educação militar brasileira também se apropriou da pedagogia das competências, buscando realizar a revisão do "Manual do Instrutor" do Exército Brasileiro (EB), cuja nomenclatura formal militar é 'T 21-250'. Através da Portaria n.º 92-EME (Estado-Maior do Exército), de 26

setembrode 1997, o Manual do Instrutor foi aprovado para adoção nas práticas de ensino do Exército Brasileiro (EB):

> Com o Processo de Transformação do Exército Brasileiro (PTEB, 2010), o ensino orientado por competências desponta como uma nova tendência pedagógica. É um passo relevante dentro da Instituição, já que o Processo de Modernização do Ensino (PME, 1996) necessita ser complementado em função dos cenários da sociedade contemporânea. (BRASIL, 1997b, p. 2).

Também o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro passa a basear-se na pedagogia das competências:

> O Manual do Instrutor do Exército Brasileiro tem o objetivo de "orientar os instrutores quanto à sua prática, a qual envolve o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de todas as etapas e de todos os momentos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem". Com base na pedagogia das competências, o manual propõe "estudos interdisciplinares que contemplem uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, bem como na valorização de talentos e de aptidões". (BRASIL, 1997b, p. 5).

Quanto ao objetivo do ensino orientado pela pedagogia das competências, o argumento é de que

> O que se deseja com o ensino orientado por competências é justamente o aprender significativamente e de forma integral. Isso acarreta o estabelecimento de relações entre ideias, conceitos e proposições que propiciem a mobilização de saberes em situações diversas e incertas, bem como o desenvolvimento de conceitos, de habilidades, de capacidades, de atitudes, de valores e de experiências referentes a essa mobilização. (BRASIL, 1997b, p. 12).

Observa-se que as bases da sociedade do conhecimento fortalecem-se na tecnologia da informação. Nota-se, também, que a educação militar não está imune aos efeitos da modernidade. Há uma busca deliberada por habilitar os militares do Exército Brasileiro para serem capazes de atuar nas diversas áreas e em distintas situações. Para tanto, o planejamento do ensino se vale de aulas contextualizadas como "uma forma de se reenraizar o texto (o conhecimento) ao seu local de origem ou a outro contexto que lhe forneça significado e construa sentido" (BRASIL, 1997b, p. 18). Mediada por uma metodologia interdisciplinar, a formaçãomilitar propõe a resolução das situações-problema por intermédio das disciplinas envolvidas, transpondo para os currículos objetos de conhecimento, do saber científico e das práticas sociais. Através de temáticas provocativas, situações-problema são postas de modo a suscitar a integração de conhecimentos e de habilidades/capacidades na resolução de problemas militares. O Manual apresenta diversas instruções, dentre elas a advertência ao instrutor de que

> Na Sociedade da Informação, o aprender de forma significativa cresce de importância e a preocupação do instrutor não deve se limitar apenas à apreensão de conhecimentos e informações pelo instruendo mas, especialmente, pelo desenvolvimento das competências requeridas para esse contexto. (BRASIL, 1997b, p. 33).

O desenvolvimento socioeconômico, apoiado pela tecnologia da informação, acentuou a necessidade de qualificação no campo do ensino; assim sendo, a reforma educacional tornou-se num urgente requisito ao ensino reformador, conforme assinalou Ramos (2011).

A reforma educacional inclui as esferas civil e militar, ambas harmoniozamente ditadas pelo novo cenário sociopolítico nacional. Aprimorar a capacidade humana para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e fazer parte deste está sempre atrelado à melhoria econômica do país. Na análise de Moreira (2017), essa reforma é uma nova edição de um conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, do patrimônio humano no entrelaçamento das ideias resultantes de esforços que devem se acomodar às circunstâncias da época.

A soberania do capital sobre as práticas pedagógicas é uma característica da teoria do capital humano. O neoliberalismo traz ao modelo brasileiro de educação, racionalidades aplicadas à gestão educacional tais como indicadores e meritocracia. Além disso, é importante ressaltar que

> As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2011, p. 37-38).

Foi através da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/96) que o conceito de competências foi inserido na educação brasileira. No seu artigo 9º,

> A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, *de modo a assegurar formação básica comum*. (BRASIL, 1996, grifos meus).

Cabe ressaltar que a LDBEN 9.394/96 não determina a obrigatoriedade do Ensino Médio, o que foi feito posteriormente pela Lei nº 12.061/2009.

Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a LDBEN define as competências obrigatórias dos currículos nacionais considerando o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) dos alunos da

Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Especificamente no que tange ao Ensino Médio, os documentos formalizadores curriculares vieram em 1998, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e em 1999, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Outro importante marco no Ensino Médio brasileiro foi registrado em 1998 com a elaboração e a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente a participação no ENEM era voluntária e tinha como objetivo avaliar, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), se os alunos concluintes do Ensino Médio estavam preparados à etapa seguinte da formação.

Uma característica importante e singular do Enem é que, com a inauguração do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2009, ele passou a substituir os vestibulares tradicionais tornando-se o principal acesso dos estudantes ao ensino superior das instituições públicas; posteriormente as instituições de ensino superior (IES) privadas também passaram a adotá-lo como forma de ingresso dos alunos.

De acordo com a cartilha "Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a base– Ensino Médio", produzida pelo Ministério da Educação e Cultura, competência é entendida como "mobilização de conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania." (BRASIL, 2018a, p. 9).

Os currícuos escolares, que antes eram pautados na qualificação, passaram a ter como base as competências. Esse "deslocamento conceitual" entendido por Ramos (2011) é interpretado por Frigotto (2010) como um "rejuvenescimento da teoria do capital humano".

Acácia Zeneida Kuenzer (2005) manifesta sua preocupação sobre a versatilidade identificada na pedagogia das competências na qual, numa perspectiva individualista, a educação escolar está a serviço da economia e do mundo do trabalho.

As características dos modos de produção que visavam à qualificação (posto de trabalho, monotarefa no taylorismo/fordismo) e competência (célula de produção do trabalhador multitarefa no toyotismo) identificam o "saber" como algo que precisa ser privilegiado. No entanto,há entre a qualificação e a competência "uma tensão que as une e as afasta dialeticamente" (RAMOS, 2006, p. 61). Por consequência,produz mudanças nas relações através de novas formas de organizar o trabalho. Na sociedade pós-industrial há a articulação entre trabalho e conhecimento, sendo o trabalho concreto, imediatoe submisso ao

conhecimento. Ambos articulados – trabalho e conhecimento – são meios de gerar mais capital e mais lucros.

Conforme Kuenzer (2004, p. 8), "um trabalhador competente é aquele capaz de diagnosticar problemas e atuar com confiabilidade e segurança em situações não previstas, ou seja, pressentir e enfrentar eventos." Segundo a autora, a pedagogia das competências, inspirada na perspectiva capitalista, busca exercer preponderância no âmbito da educação escolar e, em seguida, direciona-se ao âmbito do capital. Diferentemente de Perrenoud (1999), Kuenzer (2002, p. 17) argumenta que

> O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. [...] Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

De acordo com Saviani (2007, p. 381), ao trazer à educação escolar a lógica da pedagogia tecnicista, "[...] a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações." Desta forma, compreende-se que na instituição escolar está a responsabilidade da prática educativa, o que pode incluir relações com o mundo profissional.

Frigotto (2005) traz um alerta fundamental quanto aos conceitos de pedagogia das competências e de sociedade do conhecimento. Para o autor estes são conceitos antigos, oriundos da Teoria do Capital Humano. Segundo o autor, através da retomada desses conceitos, há uma sutil e dissimulada forma de reforçar a dualidade na educação, pois "[...] nos encontramos numa sociedade da mudança veloz, de descontinuidade e, sobretudo, da incerteza." (FRIGOTTO, 2005, p. 9). Através dessa sociedade, o sistema capitalista reforça a ideia da sociedade do conhecimento mas, por outro lado, à classe trabalhadora que necessita da educação profissionalizante, de acordo com Frigotto (2005, p. 9), o que prevalece "[...] é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade." Assim, essa formação aligeirada voltada ao mercado de trabalho não disponibiliza à classe trabalhadora um conhecimento sólido e muito menos uma formação integral.

Esta sutileza da pedagogia das competências disfarçada em nome da formação profissional, para Zibas (2007, p. 4), "acaba minimizando a importância da transmissão dos fundamentos de cada área do saber, ou seja, de conhecimentos que permitirão a compreensão dos atuais desdobramentos das ciências e das humanidades." A autora apresenta aspectos desconstrutivos dessa pedagogia, razão pela qual alerta à não ingenuidade de suas propostas. Salienta a autora, também, que:

> [...] o modelo de competências, no âmbito das relações capital-trabalho, tem registrado os seguintes desdobramentos: (1) enfraquecimento da associação de trabalhadores, incentivando a competição entre eles, uma vez que o reconhecimento e a avaliação das competências no mundo do trabalho apenas reatualiza a seleção e a promoção meritocráticas, agora, mais do que nunca, baseadas em processo de negociação individualizada; e (2) responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando, assim, as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego. (ZIBAS, 2001, p. 74).

A questão da empregabilidade, conforme o senso comum, relaciona-se ao perfil profissional mais adequado a determinadas oportunidades no mercado. Nesse sentido é que Mafrendi (2010b) argumenta que se um trabalhador não possui determinada(s) competência(s) ele não está apto àquela oportunidade e, por consequência, é excluído. Desta forma, a competência seria um critério de exclusão de boa parte dos nossos trabalhadores, mesmo os de nível superior, porque não se contempla uma série de coisas que numa seleção possam ser requeridas. Nesse sentido, o ensino por competências seria algo destrutivo, uma vez que esta lógica do modelo de competências, segundo Mafrendi (2010a), é disciplinadora e fabril, já que é transferida da fábrica para a instituição escolar.

Diante dos teóricos que trazem a noção do ensino com vista ao desenvolvimento das competências, identificam-se aspectos positivos no que diz respeito à autonomia. Embora haja positividade nesta forma pedagógica de ensino-aprendizagem, é possível buscar novos caminhos pedagógicos que visem à formação de competências para a vida em sociedade, através de uma formação mais voltada ao desenvolvimento integral dos alunos. O processo de construção do conhecimento precisa ser dinâmico, descentralizado, de forma a articular as diferentes áreas do conhecimento. Logo, ao se desenvolver uma prática interdisciplinar aplicada em situações reais, tem-se uma forma educativa que beneficia aos alunos, que serão os futuros trabalhadores, independente de onde e de como irão atuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez eu disse e aqui afirmo: não busco essencialmente os que concordem comigo. Anseio por provocar inquietações e instigar reflexões que se ocupem de tirar pensamentos da sua linha de conforto. Neste trabalho busquei apresentar pontos críticos, contraditórios ou complementares do ensino por competências que abrem margem a diversas outras e tantas discussões.

Independente de posicionamentos ideológicos, a pedagogia deve apresentar-se como aliada à libertação do homem que, enquanto "trabalhador consciente da realidade atual, torna possível uma aprendizagem significativa" (MEDEIROS, 2019). Desta maneira é que Freire (2002) ressalta a importância de uma educação em que os homens sejam capazes de pensar, discutir, participar da sociedade e, ainda, de elaborar novas propostas educativas a fim de contribuírem para a transformação social:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2002, p. 32).

Dentro de uma perspectiva pedagógica mais voltada à formação humana, a preocupação fundamental deve ser a de conscientizar o trabalhador quanto ao modo de trabalho que ele escolheu. No caso desse trabalhador não ter tido a opção de escolha, deve-se conscientizá-lo das contradições do mundo em que está atuando.

É necessário compreender o anseio da formação escolar sob a logicidade do neoliberalismo em que "[...] o ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade), sendo um cidadão mínimo." (FRIGOTTO, 2003, p. 8). Nesse sentido, Manfredi (2010b, p. 35) corrobora a assertiva de Frigotto, afirmando que nesse ideário pedagógico busca-se "[...] reduzir a competência a um rol de aptidões e habilidades genéricas, cambiantes muito ao sabor das necessidades e exigências do capital." E aponta, ainda, a necessidade de se "[...] pesquisar e sugerir outras relações entre trabalho/competências/formação profissional, de modo que o modelo de competências na versão empresarial não venha a ser assumido como a única resposta possível." (MANFREDI, 2010b, p. 36).

Ramos (2003), trazendo importantes reflexões no campo da pedagogia da competência, apresenta uma proposta desafiadora em reação ao ensino por competências, a

qual nomeia de “pedagogia das competências contra-hegemônica”. Para o autor, através da educação contra-hegemônica, um movimento educacional “[...] que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital, exigiria a ressignificação da noção de competência, associada à sua subordinação ao conceito de qualificação como relação social” (RAMOS, 2003, p. 4).

A fim de atender as exigências de rápida produção e rentabilidade, muitos postos de trabalho, profissões, produtos e serviços estão desaparecendo ou tomando novas formas. O conceito de pedagogia das competências transformou-se numa importante ferramenta de dominação do capital ao apresentar-se ao trabalhador como promessa de autonomia e potencial empresarial, adaptando ainda mais a percepção do capital à formação humana. Ramos (2011, p. 39, grifos meus), chama atenção para alguns propósitos relativos à noção de competências:

> [...] *a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação*, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; *b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores* e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; *c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para* determinada ocupação, de tal modo que possa haver *mobilidade entre as diversas estruturas de emprego* em nível nacional e, também, em nível regional.

A automatização e a informatização reduziram barreiras na produção e na comercialização, potencializando o consumo e fazendo emergir novas formas de trabalho. O desemprego é uma consequência deste processo evolutivo que favorece a disciplina no capital. O medo, a incerteza, as inseguranças dos trabalhadores os tornam prisioneiros do poder do capital que, ao mesmo tempo em que oferece um leque de vantagens, atravésdo discurso do empreendedorismo, da liberdade do trabalhador moderno, entre outros, a partirdo conceito de empregabilidade, apresenta a necessidade de formação continuada, bem como a necessidade de novas qualificações, que aparecem ao trabalhador como um elemento que o diferencia para a manutenção do trabalho atual ou para a aquisição de um novo trabalho. Desta forma, a pedagogia das competências reforça a relação da educação para o trabalho, articula novas formas de submissão do trabalhador ao capital e desperta anseios aos trabalhadores para que sejam multicompetentes e multihabilidosos a fim de aumentarem sua empregabilidade.

Precisamos que as discussões sobre os rumos das políticas atuais ampliem questionamentos, busquem respostas, assumam o processo de continuidade e se corporifiquem em políticas de Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CNE/CEB**.** Resolução Nº 4, de 08 de dezembro de 1999**.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 1999. Seção 1, p. 229. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

_____. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em:<:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 15 maio 2017.

_____. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 15 maio 2017.

_____. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Lei nº 10.072, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html > Acesso em 13 dez. 2019.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2000. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm > Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,**Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. > Acesso em 14 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. > Acesso em 19 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCCEM**.** Brasília: MEC/SEB, 2018a. Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no **Diário Oficial da União**, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146. > Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 05 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf Acesso em 5 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 175 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf Acesso em 5 jun. 2018.

_____. **Portaria n.º 92-EME, de 26 setembro de 1997**. Aprova o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (EB). 3ª Edição, 1997b. Disponível em:<https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/77 > Acesso em 9 jan. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018b, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 jul. 2019.

CHOMSKY, N. **KnowledgeofLanguage**: its origin, natureand use. New York: Praeger, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva*:* um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M**.** A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.2. **Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

_____ **Cadernos do cárcere: notas sobre o Estado e a política**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000. V. 3.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 239-265, 2004a. Disponível em:<www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r64.pdf> Acesso em 07 ago. 2013.

_____. **Competência como práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. 2004b**. Disponível em:<www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf> Acesso em 07 ago. 2013.

LEITE, J. C. C. (org). **UTFPR: Uma história de 100 anos**. 2.ed , Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

MANFREDI, S. M. **Uma crítica à pedagogia das competências**. 2010a. Disponível em: <http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/228/pdf_7> Acesso em 19 ago. de 2018.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida**: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOREIRA, Damares de Oliveira. **Pedagogia das competências e escolas estaduais de educação profissional do Ceará: formando para o mercado**. Fortaleza: UFC. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud**. 1999. Disponível em: <http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindo-competncias-entrevista-com.html> Acesso em 13 fev. 2020.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). **Sobre a Pedagogia**: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3.ed . São Paulo. Cortez. 2006.

_____. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo.** 2003. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r39.pdf> Acesso em 13 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 43. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. Et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

CHULTZ, E. Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ZIBAS, D. M. L. **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001. Disponível em:<:www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1331/arquivoAnexado.pdf. > Acesso em 8 jan. 2020.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos da política dos anos de 1990, **Educ. Soc.**, Campinas, 2007. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso em 16 ago. 2019.

Educação e Cultura brasileiras.https://janimedeiroseducacao.com.br/ Acesso em 30 de junho de 2020.

CAPÍTULO 19

REFLETINDO SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: O ESTADO DA QUESTÃO

Francinalda Machado Stascxak, Mestranda em Educação, UECE
Juliana Silva Santana, Doutoranda em Educação, UFCE
Tereza Cristina Lima Barbosa, Mestranda em Educação, UECE

RESUMO

No Brasil, a inserção da mulher no magistério deu-se a partir das últimas décadas do século XIX vinculada à modernização da sociedade. Espaços públicos como a sala de aula foram sendo conquistados lenta e gradualmente, mas à custa de reivindicações e de eloquentes debates. O que fez da luta por emancipação uma questão bem recorrente para as mulheres nesse contexto de rompimento de barreiras. O presente estudo investigou quais as produções científicas desenvolvidas nos últimos dez anos no Brasil sobre a inserção e atuação da mulher no magistério, tendo como objetivo geral conhecer tal produção no período de 2008 a 2018, período este que consideramos adequado à proposta aqui pretendida. O referencial teórico se deu a partir dos estudos de Almeida (2014), Louro (2004), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), Perrot (2019), dentre outros. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa do tipo Estado da Questão, com coleta de dados realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo). Os resultados apontaram que as mulheres são objetos de pesquisas, na sua maioria, históricas, que buscam traçar um panorama de suas lutas e dos espaços conquistados ao longo dos anos, sobretudo, o educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Estado da Questão, Feminização do magistério, História da Educação.

INTRODUÇÃO

Seria difícil imaginar hoje o mercado de trabalho sem a presença da mulher atuando e desempenhando papéis diversos; inclusive em áreas que antes eram prioritariamente masculinas. Com atuação restrita apenas ao ambiente doméstico, o instigante e vasto mundo externo fazia parte do imaginário feminino como um espaço em potencial a ser conquistado.

A busca pela igualdade de gênero teve, até agora, um longo e hostil itinerário, pois a mulher não era considerada um ser cognitivamente capaz de realizar certas tarefas além dos afazeres domésticos. Contudo, a conquista do direito de ocupar os mesmos espaços públicos que os homens, deram-se de forma lenta e gradual, ainda que, em muitos casos, sob forte pressão e controle.

A educação foi, nesse sentido, utilizada como instrumento para que pudessem alcançar tal objetivo. Essa entrada se deu de forma incipiente, no final do século XIX quando o âmbito educacional crescia, sinalizando assim, a necessidade de contribuição da mulher para educar as crianças pelo fato de se atribuir à docência um caráter materno e ao mesmo tempo doméstico.

Nesse contexto, definiu-se como objetivo desse estudo analisar as produções científicas desenvolvidas no Brasil nos últimos dez anos (2008-2018) sobre a inserção e atuação da mulher no magistério, reconhecendo que a mulher tem papel preponderante no contexto escolar, não apenas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas em todos os níveis educacionais.

A partir dessa visão, faz-se necessário fundamentar teoricamente acerca do acesso feminino aos mais diversos setores da sociedade, aqui em particular, a escola. Para tanto, como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Questão em que se fez um mapeamento a fim de localizar lacunas a partir da análise das pesquisas desenvolvidas sobre o tema nos últimos dez anos.

Nesse sentido, observou-se que os trabalhos mostraram, por diferentes enfoques, a situação da mulher no Brasil desde o início da República até os dias atuais, revelando que a escolarização foi fundamental para a profissionalização femimina e a construção da sua identidade como mulher/profissional/mãe. Abre-se, assim, a oportunidade e necessidade de novas discussões e reflexões sobre tal realidade.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, um estudo como o Estado da Questão se classifica como qualitativo, por traçar, através das pesquisas publicadas, um panorama dos avanços e limites dos estudos realizados nos últimos dez anos em que a mulher seja o objeto de pesquisa. De acordo com Minayo (2013, p. 21), esse tipo de pesquisa concentra-se no "universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz".As reflexões tecidas nesse tipo de pesquisa, em que as interações entre os sujeitos são levadas em consideração, podem ser bem mais profícuas.

A pesquisa bibliográfica baseia-se na análise das produções acadêmicas publicadas em artigos, livros, teses, dissertações e revistas científicas disponibilizadas virtualmente para consultas. Oliveira (2014, p. 69) afirma tratar-se de "um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica", e que, certamente, "[...] as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico". Destarte, as pesquisas denominadas Estado da Questão são feitas a fim de conhecer o panorama dos estudos realizados sobre determinado tema de interesse situadas num dado momento (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2011).

Esta investigação teve, no seu percurso metodológico, o levantamento de dados a partir de consultas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo) a fim de localizar produções sobre o tema proposto.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: O ESTADO DA QUESTÃO

Para elaborar a pesquisa do tipo Estado da Questão, o percurso metodológico desenvolvido deu-se a fim de localizar dissertações, teses e artigos científicos que trouxessem, primeiramente, no título, a formação e/ou atuação da mulher no magistério. Para tanto, consultamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo). Na BDTD, o descritor utilizado foi: *mulheres no magistério*. O que nos levou a um resultado de noventa e três (93) trabalhos. Já a pesquisa na Scielo, utilizando o mesmo descritor, não obteve nenhum resultado. Desta forma, ao utilizarmos o descritor *mulheres* e *professoras* nos retornou o quantitativo de trinta e três (33) artigos.

Nessa etapa, foram identificados cento e vinte e seis (126) trabalhos. Considerando a pertinência a partir do título, das palavras-chave e da leitura dos resumos, foram selecionadas quarenta e uma (41) pesquisas, sendo vinte e uma (21) dissertações, sete (7) teses e treze (13) artigos para a feitura do Estado da Questão. O recorte temporal desse estudo compreende os trabalhos realizados por pesquisadores das instituições de ensino superior no Brasil e de publicações em periódicos nacionais e internacionais nos últimos dez anos (2008 a 2018). A Tabela 1 sistematiza o quantitativo encontrado.

Tabela 1 – Síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados a partir das fontes de dados

Descritores	Fonte	Total de trabalhos relacionados ao tema	Total de trabalhos selecionados
Mulheres no magistério	BDTD	93	25
Mulheres/professoras	Scielo	33	13

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ainda que os resultados das pesquisas tenham apresentado ampla quantidade de trabalhos relacionados aos descritores submetidos, boa parte delas referem-se ao tema de modo generalizado como, por exemplo, a formação de professores ou a sua historiografia, o que justifica a quantidade selecionada para análise nesse estudo.

A MULHER NO MAGISTÉRIO: UM POUCO DA HISTÓRIA

> Vestida de azul e branco
> Trazendo um sorriso franco
> No rostinho encantador
> Minha linda normalista
> Rapidamente conquista
> Meu coração sem amor
> (Nélson Gonçalves)

A epígrafe acima permite iniciar a conversa a partir da letra da música “Normalista” interpretada por Nélson Gonçalves. O olhar que se lançava sobre a mulher como estudante da Escola Normal nem sempre teve esse traço poético. A liberdade para poder se locomover nos espaços públicos foi um processo longo, o que significou, em muitos casos, depender da permissão do pai ou do marido.

Desse modo, a inserção feminina na Educação deu-se em circunstâncias nada favoráveis. Imersas em um contexto de lutas, foi inevitável despender grandes esforços a fim de ultrapassar barreiras fortemente embasadas pelos dogmas da Igreja, bem como por protestos e opiniões contrárias para impedi-las de desempenhar qualquer tipo de trabalho remunerado.

Em virtude disso, a formação e o trabalho feminino sempre estiveram em constante vigilância. Contudo, mesmo com seu tempo, suas ações e seus espaços regulados, as mulheres

foram encontrando modos de fazerem-se presentes ainda que tivessem tantos agentes limitantes. Almeida (2014a, p. 129) assevera que o trabalho docente feminino:

> [...] se encontra atrelado ao modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e que são representativas do que a sociedade impõe ao comportamento das mulheres. As construções ideológicas, que ao longo dos séculos foram baseados na pretensa inferioridade das mulheres, determinam as representações sociais acerca da imagem feminina e prestam-se para alimentar o controle sobre sua autonomia pessoal e profissional.

Predominantemente masculino, o espaço educacional foi se abrindo, ainda que com ressalvas, à atuação das mulheres. Na história da educação brasileira, a mulher foi se fazendo presente a partir da necessidade de suprir as demandas de alunos nas escolas e também pela quantidade insuficiente de homens na educação básica. As mulheres foram então, vistas como ideais para suprir essa carência. Tidas como carinhosas e mães em potencial, os alunos seriam tratados como filhos.

Dessa forma, sobre a questão da crescente manifestação popular favorável ao exercício da docência feminina, Louro (2004, p. 450, grifo da autora), enfatiza que se trata de "uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado que lhes confiar a educação escolar dos pequenos". Essa ideia parte da premissa de que ser mulher é sinônimo de saber ensinar uma criança instintivamente.

Corroborando com essa ideia, Perrot (2019, p. 126) afirma que "a feminização é um processo complexo que leva em conta a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem". A partir dessa perspectiva, a mulher atendia aos requisitos para lidar com crianças visto que se acreditava que o papel maternal inerentemente feminino estenderia-se, por extensão, à professora.

No imaginário popular, construía-se uma alegoria da tríade mulher-mãe-professora, como sendo a única capaz de conduzir a educação das crianças pequenas com perfeição sem que imprevistos atrapalhassem os processos, pois, segundo imaginavam, diante dos laços fortes de amor que eram criados, era suficiente o bastante para que o trabalho fosse desempenhado sem maiores intercorrências (ALMEIDA, 2014b).

Essa ideia não perdurou por muito tempo, fatores políticos, econômicos e culturais, externos ao contexto escolar, mas que exercem influência direta sobre ele a fizeram cair por terra. Almeida (2014b, p. 58) assevera que no final do século XX:

já se demonstraria a fragilidade dessa crença perante a aridez do panorama social fundido com o agravamento das desigualdades. Isso porque, nem mulheres, nem homens na sala de aula possuíam ou possuem o poder inerente de atuar decisiva e objetivamente nas armadilhas do sistema capitalista e capitanear uma educação voltada para a paz e à igualdade social.

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, o cenário mostra que da Educação Infantil ao Ensino Médio, o quantitativo de mulheres é preponderante em relação ao de homens. A Tabela 2 foi elaborada a fim de demonstrar esses dados:

Tabela 2 – Professores na Educação Básica, distribuídos por etapa e por sexo - 2018

Etapa	Mulheres	Homens	Total
Educação Infantil	570.007	19.886	589. 893
EF – Anos Iniciais	677.086	85.798	762.884
EF – Anos Finais	521.294	242.537	763.831
Ensino Médio	303.212	210.191	513.403
TOTAL	**2.071.599**	**558.412**	**2.630.011**

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante da constituição atual do quadro de docentes na Educação Básica no Brasil, predominantemente feminina, os dados obtidos mostram que, de aproximadamente 2,6 milhões de professores que atuam da Educação Infantil ao Ensino Médio, aproximadamente 2 milhões (cerca de 80%) são do sexo feminino e um pouco mais de 558 mil (cerca de 20%) são do sexo masculino. O que corresponde a uma diferença percentual alta quando a questão envolve o gênero do docente, ou seja, quanto menor a idade do estudante, mais alto é o número de docentes do sexo feminino.

Já quando o assunto é o nível superior, os dados tendem a se inverter. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, apesar de não informar o quantitativo de homens e mulheres que atuam nesse nível da educação, enfatiza queo sexo dos docentes com mais incidência é o masculino, tanto na rede privada quanto na rede pública. O que nos leva a observar que se trata do oposto dos números apontados na Educação Básica, em que os homens são minoria. As mulheres ainda não conseguiram ter igualdade de condições no que concerne à formação necessária e ao ingresso nos níveis mais altos, e, por conseguinte, obter remunerações melhores.

Ao longo do tempo as reivindicações, as lutas, os desafios, as angústias, as condições de trabalho que marcaram a trajetória feminina como profissionais da educação, vieram carregadas também de muitas conquistas, porém ainda há que repensar e reivindicar por

políticas públicas que favoreça a mulher enquanto ser capaz de desempenhar qualquer papel, se assim ela o queria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da leitura dos resumos das teses e dissertações é notório que se ocupam, principalmente, com os aspectos históricos da inserção da mulher no magistério como exprimem os trabalhos de Vieira (2013), Alvarenga (2018), Prudente (2009), Telles (2015), Alcântara (2009), Nascimento (2011). Suas pesquisas os levaram a caminhar à sombra das contribuições advindas das transformações na historiografia brasileira onde buscaram aproximar-se dos elos que dão sentido à relação entre as perspectivas da História das Mulheres (com ênfase nos estudos de gênero), da História Cultural e da História da Educação. Os autores focalizaram elementos que permearam a passagem de uma profissão inicialmente exercida exclusivamente por homens, para uma atividade profissional feminizada constatando que a história dessa inserção da mulher na profissão foi importante para entender os percursos de lutas, de conflitos que se estende até os dias atuais.

Já as pesquisas de Araújo (2015), Flôres (2018), Gati (2009), Abreu (2008), Dornelas (2017), Moreira (2008) apontaram para a feminização da docência, uma vez que, com novas necessidades políticas, econômicas e sociais, as mulheres passaram a ter um novo papel na sociedade a partir de uma nova visão de infância e o acesso das meninas à escolarização, considerando a natural facilidade das mulheres para lidar com as crianças. Existia uma preparação da sociedade, em geral, para a aceitação de novas ideias que se pretendiam "modernas". Essa movimentação social se fez de baixo para cima, pela livre difusão das ideias, pelo convencimento, com farto uso da imprensa e por ações educativas, revelando a crença nos poderes da instrução e da educação para a implantação de uma desejada sociedade moderna, fundada na urbanização e industrialização. Com esse processo de feminização, a pesquisa permitiu-nos compreender que a escola e a mulher serão instrumentos essenciais no processo de modernização e mobilização do Brasil, para formar bons cidadãos, ordeiros e aptos ao trabalho. Nesse processo, ambos serão transformados.

Conforme os estudos de Cunha (2009), Caetano (2014) e Oliveira (2009) foi possível perceber que se pautaram numa maior inserção feminina no mundo do trabalho, na constituição da identidade docente e ascensão social. O trabalho docente de mulheres se insere nos marcos do sistema patriarcal capitalista, em que este está num patamar de

precarização acentuado. A ascensão social significou abrir novas perspectivas de trabalho em relação à família de origem. As mulheres resistiram e reconstruíram uma identidade positiva de si mesma, em uma sociedade que muitas vezes não se esforçou para incluí-las. Os estudos mostraram que a inserção massiva da mulher no mercado de trabalho não foi o suficiente para uma transformação nas relações de trabalho e divisão sexual do trabalho, prevalecendo ainda a concepção social dos papéis femininos relacionados à esfera doméstica e maternagem.

Moraes (2008) pesquisou sobre o campo da liderança feminina, especificamente das mulheres que se tornaram reitoras de instituições de ensino superior, pois constatou o crescente interesse da sociedade moderna, em geral, e das organizações, em particular, pela questão da mulher. Duas abordagens se sobressaem: uma prescritiva, com destaque para estudos que investigam as vantagens e desvantagens da mulher em relação à liderança, e outra descritiva, mais incipiente do que a primeira e cujos autores apontam um novo paradigma onde mulheres e homens são considerados iguais tanto quanto diferentes.Em seus achados constatou-se que ser mulher não foi a condição única determinante da trajetória das mulheres que se tornaram reitoras, mas sim, serem mulheres educadas, de classes médias ou altas da sociedade brasileira.

Maciel (2014) e Maciel e Garcia (2018) abordaram a questão de gênero nas narrativas de professoras lésbicas, o modo como as professoras falam de si, enquanto mulheres engendradas aos seus alunos e aos seus pares e como elas significam esse momentos nas suas vidas; o modo como elas enfrentam e significam a lesbofobia nos espaços educativos; e, por fim, o modo como elas transformaram algumas experiência de gênero em algumas experiências como docentes e evidenciou que nem todas as professoras lésbicas, por serem homossexuais ou bissexuais, tencionam ou problematizam o gênero nas escolas, mas que todas ao experienciar o gênero produzem alguns conhecimentos éticos sobre si, alguns saberes próprios e/ou particulares, com os quais elas, em alguns momentos, atuam nas escolas.

A partir da leitura dos resumos dos artigos analisados, constatou-se em Maciel (2018) que as experiências das professoras lésbicas nas escolas produzem uma pedagogia que atua não apenas como questionamento dos padrões heteronormativos, mas como uma produção de conhecimento próprio pela qual elas reinventam suas identidades como professoras.

Nicolete e Almeida (2017), Souza (2016), Pinheiro (2016) e Lima (2013) tratam da profissionalização das mulheres, pois os anos iniciais do século XX contaram com uma imprensa periódica que exigia mais direitos para as mulheres, educação, instrução e o voto. Os resultados indicam que profissionalização das mulheres continua alvo de preconceitos que há formas sutis de discriminação e segregação das mulheres na área, exigindo delas esforço adicional para terem o mesmo reconhecimento que os homens. Pesquisadores como Castelar *et al* (2015) evidenciaram que a escolarização, associada às relações de poder e saber, presentes na sociedade colabora com a difusão de estereótipos, tanto de raça quanto de gênero.

Nesse sentido os trabalhos passearam por diferentes enfoques da situação da mulher no Brasil desde o início da República até os dias atuais e, dessa forma, procuraram mostrar que a escolarização foi fundamental para a profissionalização feminina, bem como para a construção da sua identidade enquanto mulher, mãe e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, buscamos situar o percurso da escolarização da mulher até a sua profissionalização no magistério procurando abordar sua condição feminina no contexto educacional, familiar e escolar. Expressando que esse percurso histórico estava fundamentado principalmente na religião católica até o início da República, tornando o caminho, muitas vezes,conflituoso.

O ideal positivista teve grande influência na educação, uma vez que o conceito da mulher por natureza mãe e mulher submissa ao marido e à família, retratava também sua natural vocação para o trabalho de educar crianças nas escolas em substituição ao homem, ou seja, ser professora pela própria natureza. Assim a chamada feminização do magistério não se referiu exclusivamente à forte presença das mulheres na profissão docente, mas, também, à mulher professora,estendendo sua nobre função materna exclusiva para seu lar, também para uma missão pública - educar crianças.

Portanto, a escolarização e,por conseguinte, a profissionalização da mulher teve significado para além de poder exercer algum tipo de trabalho remunerado, mas subjetivamente, por representar alguns tipos de liberdade, direito antes negado às mulheres, o que levou ao início do processo de rompimento de alguns padrões machistase, em

concomitância de autoconhecimento e empoderamento feminino, fatores importantes de serem sempre recorrentes, percebidos, documentados e refletidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Janette Maria França de. **Relações de gênero e suas influências na escolha do curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal do Maranhão**. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UniversidadeFederal do Maranhão – UFMA, 2008. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/153>. Acesso em jun. de 2019.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Uma vida no magistério**: fios e meadas da história de uma professora paulista. 2009. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042009-144617/pt-br.php>. Acesso em jun. de 2019.

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval [et al]. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

_____. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval [et al]. **O legado educacional do século XX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba**: desdobramentos possíveis no trabalho docente no estado do Espírito Santo (1845-1920). 2018. 359f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8536>. Acesso em jun. de 2019.

ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa. **A feminização do magistério na educação a distância em perspectiva comparada**: entre a professora tutora e a professora do passado. 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14376>. Acesso em jun. de 2019.

BRASIL – **Anuário Brasileiro da Educação Básica** – 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em ago. de 2019.

_____. **Censo da Educação Superior** – 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em ago. de 2019.

BDTD – **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em jul. de 2019.

CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva. **Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás – UFG, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/3003>. Acesso em jun. de 2019.

CASTELAR, Marilda; [et al]. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. vol. 19, n. 3, 2015.

CUNHA, Andrea da Silva. **De volta às aulas**: o cotidiano de professoras-estudantes do PROLE - História/UFBA (2004-2007). 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares, Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6375>. Acesso em jun. de 2019.

DORNELAS, Camila Carrari. **Professoras-mulheres e mulheres-professoras**: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-22052017-140335/pt-br.php>. Acesso em jun. de 2019.

FLORES, Taís Pereira. **A (des) valorização do magistério**: uma análise sobre a profissionalização e a valorização do magistério a partir do estatuto do magistério público do Rio Grande do Sul de 1954 e da experiência da deputada Suely de Oliveira. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183147>. Acesso em jun. de 2019.

GATI, HajnalkaHalász. **A educação da mulher no Recife no final do século XIX**: ensino normal e anúncios de progresso. 2009. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3748>. Acesso em jun. de 2019.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Rev**. **Estud**. **Fem**., Vol. 21, No. 3, p. 793-816, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras**: modos de viver o gênero na docência. 2014. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas – UFPel, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3345>. Acesso em jun. de 2019.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, vol. 23, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, Liege Viviane dos Santos de. **A trajetória de reitoras em Santa Catarina**: ser mulher é apenas um detalhe. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91262>. Acesso em jun. de 2019.

MOREIRA, Jairo Barbosa. **Mulheres docentes**: saberes e fazeres na cidade garimpeira, Cristalândia - TO (1980-2007). 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás – UFG, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2085>. Acesso em jun. de 2019.

NASCIMENTO, Cecilia Vieira do. **Caminhos da docência**: trajetórias de mulheres professoras em Sabará Minas Gerais (1830-1904). 2011. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8M5GKC>. Acesso em jun. de 2019.

NICOLETE, JamillyNicácio; ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940). **Educ**. **rev**., Curitiba , n. spe.2, p. 203-220, 2017.

NÓBREGA-THERIEN, Sílvia Maria; THERIEN.Jacques. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em avaliação educacional, v. 15, n. 30, jul. - dez. 2004.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. 2009. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-160324/pt-br.php>. Acesso em jun. de 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PINHEIRO, Dimitri. Jogo de damas: trajetórias de mulheres nas ciências sociais paulistas (1934-1969.**Cad**. **Pagu**, Campinas, n. 46, p. 165-196, 2016.

PRUDENTE, Maria das Graças Cunha. **O silêncio no magistério**: professoras na instrução pública na província de Goyaz século XIX. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Católica de Goiás - PUC de Goiás,

2009. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/2254>. Acesso em: jun. de 2019.

Scielo. Scientific Eletronic Library Online.Disponível em: <https://search.scielo.org/?fb=&q=%28mulheres%29+AND+%28professoras%29&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2018&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2012&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2015&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2016&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2010&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2013&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2011&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2014&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2017&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2008&filter%5Bsubject_area%5D%5B%5D=Human+Sciences&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article>. Acesso em jul. de 2019.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 41, n. 27, 15 dez. 2011.

SOUZA, Candice Vidal e. Professoras de Antropologia em Minas Gerais: notas sobre a condição da margem. **Rev**. **Estud**. **Fem**., Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 499-520, 2016.

TELLES, Antonia Marlene Vilaça. **História da Educação brasileira**: a mulher como protagonista da educação no ideário Positivista 1880-1930. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3274>. Acesso em jun. de 2019.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. **A Escola Normal da Bahia**: saberes veiculados na formação das mulheres para o magistério (1890 - 1914). 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15230>. Acesso em jun. de 2019.

CAPÍTULO 20

UM ESTUDO DE CASO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E GESTÃO ESCOLAR

Jackeline Barcelos Corrêa, UENF
Aline Peixoto Vilaça Dias, UENF
Cristiana Barcelos da Silva, UENF

RESUMO

Este trabalho expõe algumas reflexões sobre a temática da educação especial com foco na Tecnologia Assistiva (TA) e a sala de recursos, destacando a formação continuada do professor e a importância do incentivo ao gestor. O objetivo foi analisar as estratégias pedagógicas na Educação Especial de Jovens e Adultos da APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais) de São João da Barra. A metodologia de pesquisa foi fundamentada em um processo exploratório de um estudo de caso da ação do gestor da APAE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática. Sendo assim, infere-se a relevância do gestor escolar no incentivo e motivação dos professores ao oferecer-lhes capacitação direcionada para uma prática pedagógica especializada de sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva, gestão escolar, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

As pessoas são singulares, cada um com suas particularidades. O modo de vida, o idioma, a religião, a cor da pele, as civilizações são distintas. As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente.

O que suscitou nosso interesse em escolher como objeto de estudo a educação especial e o uso das órteses na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foram as experiências vividas como pedagogas e professoras na condição de pesquisadoras. Neste caso, a justificativa deste estudo incide apontar para a necessidade de serem criados materiais pedagógicos como o exemplo da órtese, que é um dispositivo permanente ou transitório, utilizado para auxiliar as funções de um membro, órgão ou tecido, evitando deformidades ou sua progressão e/ou compensando insuficiências funcionais.

O objetivo foi analisar as estratégias pedagógicas na Educação Especial de Jovens e Adultos da APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais) de São João da Barra.

A APAE onde aconteceu as atividades descritas nessa pesquisa é uma instituição filantrópica, situada no centro de São João da Barra. Possui atendimento especializado para

atender crianças, jovens e adultos, tanto no âmbito escolar como clínico. Sua equipe é interdisciplinar, conta com médicos, psicólogos, nutricionistas, professores, recreadores, arte terapeutas, equoterapeutas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistente social e um gestor comprometido para gerir uma educação de alta complexidade.

Assim, este trabalho assume o objetivo de analisar as estratégias pedagógicas na Educação Especial de Jovens e Adultos da APAE (Associação de Pais e Alunos Excepcionais) de São João da Barra.

Na primeira perspectiva conhecemos e fotografamos o material feito pelas professoras e ouvir as narrativas das professoras de como aprenderam a fazer as órteses e como iniciaram a construção da sala de recursos. Destacamos também as contribuições teóricas e a legislação que ampara a Educação Especial.

A INCLUSÃO E A BUSCA PELA CIDADANIA DE JOVENS E ADULTOS ESPECIAIS DA APAE

A busca pela inclusão só existe porque há pessoas que são postas à margem da sociedade por aqueles que se enquadram nos ditos padrões normais. De todas as questões que norteiam a cidadania, a educação se configura como uma das mais relevantes, pois são nas instituições escolares que o ideal de ser cidadão é desenvolvido e legitimado, mesmo que nas próprias instituições haja contradições, que refletem na negação do exercício de direitos dos participantes do processo educativo (BRAGA; SCHUMACHER, 2013).

Complementando a ideia de cidadania, Carvalho (2002, p. 9) aponta que:

> Uma cidadania plena que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos.

Na concepção de Ferreira (2009, p.3), a palavra incluir significa abranger, compreender, somar. Ainda para essa autora, quando se pensa em inclusão de pessoas com deficiência, trata-se de efetivar o direito de ter as mesmas experiências, além de aceitar o diferente e aprender com ele. Cabe destacar que o processo de inclusão é muito mais que simplesmente incluir o indivíduo com necessidades especiais, ele consiste em um processo que se inicia na escola, mas deve ser praticado também fora do âmbito escolar. E acrescenta:

> É importante se discutir esse assunto, pois, a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas com algum tipo de deficiência, e incluir crianças deficientes mais do que cumprir uma lei é permitir que ela se insira na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade que também é sua.

Corroborando com essa temática Cavaco (2014, p. 31) acrescenta:

> Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes.

Segundo Figueiredo (2002), a presença de crianças com deficiências em escolas regulares representa um passo importante na democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão. Ao que parece, a escola ainda não conseguiu promover essa inclusão já que carecem de estrutura adequada e de capital humano especializado em dar um atendimento de qualidade a essa nova demanda. A experiência de profissionais da educação demonstra que a política inclusiva não tem operado de forma satisfatória e os alunos deficientes permanecem isolados, postos à margem do processo educativo.

De acordo com Edler (1998), todos, sem exceção, devem frequentar à escola e participar da vida acadêmica, em escolas comuns, nas turmas regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que atenda a todos de modo que os alunos se tornem sujeitos e o professor mediador da aprendizagem que leva em consideração às dificuldades dos discentes e se compromete a ajudá-los a vencê-las juntamente com a instituição de ensino e o poder público em geral.

Na compreensão de Figueredo (2002, p.4) mais do que inserir, é preciso dar possibilidade de permanência destes alunos na escola chama a atenção que

> Para implementar uma política de inclusão, não basta ampliar vagas para pessoas com deficiências, garantindo o acesso e permanência delas nas escolas. Pensar em inclusão é pensar nessa nova escola que atenda a todos indistintamente e que pode se repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo alunado.

Em seus estudos Rodrigues (2006) reitera que, o conceito de inclusão no âmbito da educação, implica em rejeitar por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. É nesse sentido que a escola deve seguir a política de Educação Inclusiva, buscando

desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam cada aluno para a construção de conhecimentos, sem discriminação.

Nesse contexto a Declaração de Salamanca (1994) e também a própria LDBEN n° 9394/1996 defendem a importância de se abordar a questão da educação especial, que será discutido no próximo tópico.

SALAMANCA E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

Em 1994, ocorreu em Salamanca, mais precisamente na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, representando mais de 88 governos e 25 organizações internacionais. O objetivo desta Conferência era reafirmar o compromisso de proporcionar uma Educação para Todos. O resultado das discussões encetadas no decorrer da Conferência, deu origem ao que se estabeleceu a Declaração de Salamanca, que dentre outras enumerações, definiu que as escolas convencionais com orientação inclusiva devem constituir meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias e promover acesso aos alunos com necessidades especiais na escola, sob o princípio de que "as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras." (BRASIL, 2006, p. 330). Dentre os princípios destacados pela declaração:

> i.Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; ii. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; iii. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados, no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; iv. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, v. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 1, inciso II, 2014).

A Declaração de Salamanca consolida o compromisso dos governos em promover políticas que atuem no sentido de ofertar a educação especial de forma articulada ao ensino regular. Nesse sentido, a declaração pede aos responsáveis pela conferência que se atenha a:

> Vi. Endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais; As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF, vii. Reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial; viii. Reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar e envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva; ix. Assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros; x. Mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito às necessidades educacionais especiais; xi. Estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 2, inciso IV, 2014).

Esses são alguns dos princípios estipulados pela Declaração de Salamanca.

A conferência que ocorreu em 1994 serviu para chamar atenção dos diversos governantes e entidades internacionais dos acerca do problema educacional no que diz respeito a inclusão. Deste modo, cabem as nações um esforço tanto coletivo como até mesmo individual, para fazer valer o direito de “Educação para Todos”. Podemos também trazer para discussão algumas das leis que tangenciam a LDBEN n°9394/96. (BRASIL, 1996).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, observa-se o seguinte:

> **Art. 58º.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
>
> **§ 1º.** Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> **§ 2º.** O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> **§ 3º.** A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Como se observa no art. 58, a educação especial tem que ser realizada nas escolas da rede regular de ensino, na qual também estabelece que os educandos com necessidades especiais tenham apoio especializado. Verificamos, portanto, que o atendimento ao aluno com necessidade especial é previsto por lei, ou seja, um direito do cidadão que deve ser respeitado

e efetivado. Contudo, verifica-se também que a realidade é bem diferente, pois nem todas as escolas possuem estrutura e pessoas qualificadas para dar conta dessa tarefa (BRASIL, 1996).

Como foi explicado inicialmente, o texto da LDBEN nº 9.394/96 para educação especial é positivo, sendo que na prática muitos destes princípios, não são efetivamente executados. Cabe ressaltar que quando pensamos na realidade da educação brasileira verificamos que há muito ainda o que avançar. Não dá para continuarmos com professores com baixos salários, escolas com pouca infraestrutura e ausência de profissionais qualificados para atender ao alunado.

Nesse sentido, quando se volta o olhar para educação especial, as coisas são também complexas, existe muita carência de profissionais especializados, de materiais adequados para cada tipo de necessidade especial.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO ESCOLAR COMO ELEMENTO MOTIVADOR

A formação de professores caracteriza-se pela qualificação ou habilitação específicas, obtidas por meio de cursos de pedagogia ou de alternativas de formação, agenciadas por instituições especializadas. Nesses cursos, estágios ou capacitação profissional, esses especialistas aprenderam a lidar com métodos, técnicas, diagnósticos e outras questões centradas na especificidade de uma determinada deficiência, o que delimita suas possibilidades de atuação (MELLO, 2000)

A autora Luck (2009, p. 84) define a motivação no ambiente escolar da seguinte forma:

> Toda pessoa tem necessidade de alcançar sucesso e assumir responsabilidades como condição de elevação de sua auto-imagem e identidade social e profissional. Também tem necessidade de reconhecimento pelo esforço e trabalho diferenciado que realiza, assim como necessita ter perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento.

Na compreensão de Silva (2009, p.73) cabe ao gestor escolar como elo integrador na escola, exercer múltiplas habilidades com sua equipe pedagógica, desempenhando de forma democrática sua gestão, ouvindo a todos, realizando troca de experiências, etc. Além disso é papel do gestor

> Dialogar, ouvir, coordenar, respeitar o próximo, ter boa expressão, manter sempre metas são características essenciais para o perfil do gestor. Contudo essas características são aperfeiçoadas pelo gestor durante sua "caminhada" profissional, de acordo com suas vivências. São essas características essenciais que vão

> delineando as funções da instituição, bem como o planejamento, a estrutura organizacional, o trabalho em conjunto, as decisões que serão tomadas e tantas outras a serem realizadas.

Nesse contexto é possível analisar o grau de dificuldade em motivar-se e manter-se motivados, professores assim como todos os membros da equipe escolar. Para o efetivo alcance dessa integralização se faz necessário que o gestor educacional lidere, mas sem uso de um autoritarismo exagerado. Nesse contexto Silva (2009, p.73) ainda explica:

> O gestor deve ter a responsabilidade de liderar, reunir esforços, motivar sua equipe para que todos encontrem no ambiente de trabalho a motivação necessária para a prática cotidiana. O gestor educacional, estando seguro das suas ações, não tem motivo para impor-se à equipe, mostrando quem é o líder e o liderado, quem manda e quem obedece, ou seja, de mostrar a todos o seu *status*, de modo autoritário.

Na visão de Luck (2009, p. 88) o gestor educacional precisa estar sempre atento às demandas e as novas necessidades da escola devem promover a formação continuada e capacitação de toda sua equipe pedagógica, em especial a dos professores, que trabalham diretamente com os alunos. Esta formação continuada propicia aos professores estarem sempre atualizados sobre as novas técnicas e conhecimentos, necessários para conduzir de forma satisfatória aprendizagem de seus alunos. E completa que:

> A capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais. Promove, de forma associada, a posse de um saber teórico associado ao prático, num determinado domínio. Essa capacitação é exercida fundamentalmente de modo a desenvolver o senso de responsabilidade para a transformação e melhoria das práticas profissionais, a partir da melhoria do próprio desempenho profissional

De acordo com os apomtamentos de Silva (2009) a formação continuada conduzida pelo gestor educacional, os professores são despertados para novos conhecimentos e saberes, e se tornam habilitados e capazes em atender as expectativas de todos os alunos, inclusive daqueles que demandam uma maior atenção, os alunos com necessidades especiais. Esses alunos, que como já vimos anteriormente, possuem direito de acesso preferencialmente na rede regular de ensino, direito esse garantido por lei. É nesse contexto que a capacitação/formação continuada se torna imprescindível aos professores, para que esses se apropriem das técnicas necessárias ao bom desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Com base nos apontamentos de Luck (2009, p. 88) gestor educacional deve assegurar que todos os professores possam estar comprometidos com sua formação, de modo a conduzí-la de forma estruturada atendendo a alguns pré-requisitos:

A capacitação profissional em serviço, estruturada, liderada e orientada pelo diretor escolar envolve diversas atividades, como por exemplo:

• observação, análise e feedback sobre as experiências profissionais e consequente construção de conhecimento, em associação com o conhecimento educacional produzido;

• realização de grupos de estudo e oficinas práticas sobre aspectos em que se pretende promover mudanças;

• promoção de troca de experiências e de material pedagógico entre os professores sobre estratégias que utilizam para garantir maior efetividade na aprendizagem dos alunos;

• estudo sobre competências docentes e de trabalho e fundamentação para o seu exercício consistente;

• criação de portfólios individuais e por áreas de atuação para os resultados desses estudos e práticas objetivando sua sistematização;

• planejamento de implementação e incorporação de novas aprendizagens e conhecimentos em novas práticas profissionais.

METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se por uma pesquisa bibliografica. Os trabalhso ultilizaados são oriundos de artigos e livros relacionados aos conteúdo específicos de inclusão. Este estudo consiste em uma revisão literária, sistêmica, qualitativa. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil (2002, p. 45), destaca:

> A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Além disso, trata-se de um estudo de caso composto de entrevistas com professores e com o gestor da instituição, foram fotografadas as órteses, bem como o acompanhamento e seus usos. Verificou-se também os relatórios escolares individuais solicitados pela Secretaria de Educação do Município acima citado, foram feitas e entrevistas com os profissionais da equipe interdisciplinar que atuam no atendimento clínico.

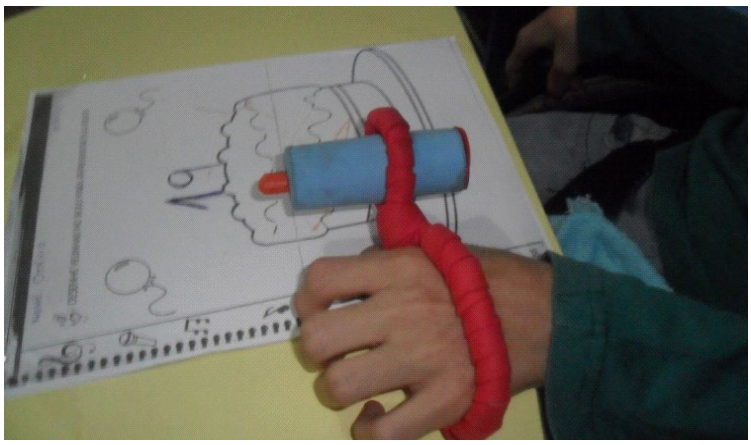
Observamos que são várias as atividades que o gestor educacional pode e deve propor a seus professores, que podem ampliar seu campo de conhecimento e viabilizar um aprimoramento de saberes e técnicas, que contribuam de forma significativa na sua formação continuada e consequentemente na aprendizagem de seus alunos com necessidades especiais. Sabemos da diversidade de problemas, síndromes e deficiências desconhecidas pelos professores e até mesmo pelos gestores educacionais, por isso a importância desta capacitação

especifica em alguns casos aos professores, mas abrangendo também toda equipe pedagógica. Conhecemos o receio, a insegurança e a resistência dos pais que preferem manter os filhos em instituições especializadas temerosos de que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular. Muitos deles desistiram por terem ouvido tantas vezes que não havia vaga para o seu filho naquela escola ou que o melhor para ele era uma escola especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas turmas de estimulação precoce foram usadas as TAs, as próteses e órteses. As órteses eram colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. São normalmente confeccionadas sob medidas, e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros. Esses materiais e produtos além de favorecerem o desempenho autônomo dos alunos e os tornarem independente em tarefas rotineiras, ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio de terceiros, nas atividades como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais. A figura 1 mostra um dos materiais confeccionados por uma professora da APAE para favorecer um aluno em suas atividades.

Figura 1: Material confeccionado por uma professora da APAE- São João da Barra



Fonte: Autoria da pesquisadora (2020).

A APAE de São João da Barra conta também com um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre em contra turno, não ultrapassando de duas horas diárias em dois atendimentos semanais. O foco do trabalho não é clínico e sim pedagógico. O professor da sala de aula de recursos tem como objetivo facilitar o aprendizado do aluno na sala de aula

regular, os alunos atendidos são: alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades. Vale ressaltar, que a sala de recursos não é uma sala de reforço ou de brincadeiras como alguns pensam, os exemplos de aprendizagem são variados, os estudantes cegos aprendem a linguagem dos sinais, o *braille*; os deficientes auditivos aprendem o alfabeto em libras, as crianças com deficiência intelectual utilizam jogos pedagógicos que estimulam o cognitivo e complementam o aprendizado. O atendimento oferecido pela sala de recurso é de suma importância para os alunos.

Os professores do ensino regular ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a estrutura física inadequada, o despreparo para ensinar alunos especiais ou diferentes. Os professores da educação especial também não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2012).

Segundo Bershi (2008, p. 1) a Tecnologia Assistiva (TA) deve ser então entendida como um auxílio, que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.

O trabalho da equipe pedagógica precisa buscar contribuir para o desenvolvimento tátil dos alunos, o que eles aprenderam nos cursos de formação inicial e contínua de professores (CORRÊA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as diferentes ações empreendidas pela APAE de São João da Barra/RJ, no sentido de capacitar melhor seu corpo docente, discente e técnico pedagógico, ressaltamos o curso ministrado pelo neurologista, que mudou a vida e o comportamento dos professores e alunos da APAE, que puderam contar com recursos da TA, ainda desconhecidas pela instituição.

Trata-se, portanto, de uma estratégia, visando à melhoria da qualidade da educação inclusiva, possibilitando um maior investimento na formação continuada dos educadores, e, sobretudo, oportunizando ao gestor escolar uma visão diferenciada dos problemas. Com essas

medidas, barreiras físicas, científicas e atitudinais, e, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades, foram minimizadas.

Portanto se faz necessário propor ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação inclusiva, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas, científicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades. Pois nesta perspectiva se potencializa um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência no sistema educacional.

Diante de tanta dificuldade para educação inclusiva no ensino regular, entendemos que a experiência da APAE destacada nesse trabalho demonstra que há meios possíveis de promover a educação nesse segmento, que busque permitir que a pessoa deficiente realize determinadas tarefas por si mesmo e se sinta pertencente à sociedade, um cidadão.

Como podemos observar são inúmeras as funções e habilidades que devem ser desempenhadas pelo gestor educacional. Destacamos no texto a motivação como elemento essencial, esta habilidade é condição relevante, para a formação continuada de toda equipe pedagógica em especial a dos professores. A formação continuada dever ser discutida e incentivada pelo gestor, partindo das necessidades e interesses individuais.

A inclusão e permanência das pessoas com necessidades especiais no mercado e no ensino passam pela proteção legal dos direitos conquistados, pelos movimentos sociais, pelo processo ensino-aprendizagem, convivência social e programas em que a diversidade humana seja respeitada de fato e incluídas.

Sabemos da realidade das unidades escolares do nosso país estão inseridas. Condições físicas e estruturais precárias, somadas a outros fatores como sobre carga de trabalho, não ter direito a participação na tomada de decisões, baixos salários são alguns dos elementos que podem contribuir para o desinteresse e o sentimento de não pertencimento ao grupo. Esse é o universo das escolas, que trabalham de forma isolada com sua equipe, não ofertando uma gestão participativa e integralização a todos.

Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de

sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Consideramos, assim, a possibilidade desse modelo ser apropriado pelo ensino regular, pelo fato de possuir uma concepção pedagógica diferenciada e que permite a todos os alunos, sem exceção, desenvolver suas capacidades cognitivas. Trata-se também de uma ação conjunta em que podemos, a partir de uma experiência real, trazer para a escola regular os materiais de apoio utilizados na escola especial, criar outros adequados à realidade dos alunos e assim promover no contra turno um ensino que poderá ajudar os alunos a adquirir melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BERSCHI, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** CEDI Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Bersch: 2008.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, 2013.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 20 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 mar. de 2020.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVACO, Nora. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CORRÊA, Jackeline Barcelos. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE JOVENS E ADULTOS DA APAE. **LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 2, n. 3, p. 254 -424 2015.

EDLER Carvalho, Rosita. **Temas em educação especial.** Rio de janeiro: WVA, 1998.

FERREIRA, Michele Marcelina; BOZZO, FEF. Educação inclusiva: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. In: **Anais II Encontro Científico e II Simpósio de Educação, Lins**, São Paulo-SP, 2009. Disponível em: <

http://repositorio.pgsskroton.com.br/passwordlogin;jsessionid=F46E5F37C8C8AEDBB5E66DD8777F40C9 > Acesso em: 20 mar. de 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Políticas de inclusão:** escola-gestão da aprendizagem na diversidade. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCK, Heloísa . **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências.** Curitiba: Positvo, 2009.

MELLO, Guiomar Namo. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

OLIVEIRA, Lizângela De Souza; SILVA, Talita Pepes; PADILHA, Meyrecler Aglair; BOMFIM, Raphaela da Silva Inclusão social: professores preparados ou não?. **POLÊM! CA**, v. 11, n. 2, p. 314-323, 2012.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus**, p. 299-318, 2006.

SILVA, Eliene Pereira. A importância do gestor educacional na instituição escolar. Revista Conteúdo, **Capivara**, v. 1, n. 2, p.67-83, 2009.

CAPÍTULO 21

VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O PAPEL DA ESCOLA: DO SILÊNCIO AO ENFRENTAMENTO[22]

Rosângela Trabuco Malvestio Silva, UNESPAR – Universidade estadual do Paraná
Valeska Isabela de Azevedo Fronza, Pedagoga, UNESPAR

RESUMO
Na atualidade a violência de um modo geral, tem se tornado tema de grande discussão e estudo. Quando essa violência é dirigida a crianças e adolescentes a problemática torna-se ainda mais preocupante, pois muitas vezes ocorre de forma velada e silenciosa. Este trabalho tem como objetivo analisar a violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes, em seus aspectos, históricos, políticos e sociais, considerando o papel fundamental que a escola desempenha neste processo. A metodologia utilizada será a pesquisa qualitativa, pautada em uma pesquisa bibliográfica em autores que discutem a temática tais como DeMause (1991), Landinni (2011), Santos e Ipólito (2011), Azevedo e Guerra (2010), dentre outros, bem como documentos oficiais que orientam a Doutrina de Proteção Integral ao menor. Em um primeiro momento, para atingir o objetivo proposto, conceitua o que é violência sexual, contextualizando historicamente a violência sexual contra crianças e adolescentes. Em um segundo momento, realiza um breve histórico sobre a violência sexual contra crianças, com ênfase no Brasil, pontuando as políticas públicas no que se refere a temática, bem como a doutrina de proteção integral. Na sequência volta o olhar à escola, que recebe estas crianças e adolescentes vítimas da violência familiar, considerando a identificação e a prevenção. Ao final deste estudo, espera-se contribuir para ampliar a compreensão sobre a violência sexual infantil, refletindo sobre o papel da escola diante dos casos de violência sexual.
PALAVRAS-CHAVE: Violência sexual. Escola. Infância. Proteção.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido na área de Direitos Humanos e Educação, com foco na violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes, destacando o papel da escola neste contexto, pois é no ambiente escolar que muitos professores identificam casos de tais agressões. Assim a equipe escolar deve estar preparada tanto para trabalhar com o tema quanto colaborar para a identificação destes casos.

A temática violência sexual contra crianças e adolescentes tem ganhado cada vez mais visibilidade, uma vez que o número de denúncias referentes a violência sexual contra crianças e adolescentes chegou a aproximadamente 175 mil casos entre os anos de 2012 e

22Este estudo é o resultado do Trabalho de Conclusão de curso em Pedagogia, da acadêmica Valeska Isabela de A. Fronza, orientado pela professora Rosangela Trabuco M. da Silva.

2016[23].Porém estes dados podem ser muito maiores quando se considera que muitos casos ainda não são denunciados. Deste modo faz-se necessário que esta temática, apesar de ser vista muitas vezes como um tabu, seja estudada e discutida. A escola neste sentido tem um papel fundamental, pois muitas vezes é nela que os professores, a partir do vínculo estabelecido com os alunos, conseguem notar alterações no comportamento ou no desempenho escolar, o que pode ser um indicador de que a criança esteja sofrendo algum tipo de violência.

Durante muito tempo a violência sexual intrafamiliar contra crianças foi considerada um tabu. A escola neste sentido pode auxiliar a família a quebrar este estereótipo, por meio de conversas, cursos e palestras que auxiliem a família a proteger as crianças. O assunto é muito complexo por isso a necessidade de realizar um recorte, enfatizando a violência sexual intrafamiliar, pois este contato permanente com o agressor pode ocasionar prejuízos severos à criança. Diante do exposto, o objetivo deste estudo é analisar a violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes, em seus aspectos, históricos, políticos e sociais, considerando o papel fundamental que a escola desempenha neste processo.

A metodologia utilizada será uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo bibliográfico. Para atingir o objetivo proposto, em um primeiro momento, realizará uma conceituação do tema, pois como atualmente a temática tem sido muito abordada, acontece muitas vezes a utilização de termos incorretos. Em seguida será realizado um breve histórico sobre a violência sexual, enfatizando a influência que a mudança na concepção de criança historicamente, influenciou esta. Na sequência destaca as políticas públicas de proteção integral à criança nos casos de violência sexual e o papel da escola neste contexto, ressaltando a necessidade dos profissionais abordarem a temática com a comunidade escolar. Ao final deste estudo, conclui-se que a escola é fundamental para discutir e identificar esta problemática, promovendo também a doutrina de proteção integral em seu trabalho.

DESENVOLVIMENTO

Na contemporaneidade a violência tem se tornado um dos maiores problemas enfrentados socialmente e esta pode se manifestar de diferentes formas. Apesar de presente

23Fonte: IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas aplicadas.

desde os tempos mais remotos, a necessidade de combatê-la é recente. A organização mundial de saúde (OMS, 2002, p. 5) define violência como:

> [...] O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Compreender o conceito central de violência é fundamental para que se possa indentificá-la, pois muitos indivíduos sofrem violência, porém não a definem como tal. Pela falta de conhecimento, muitas situações de violência vão se perpetuando. Neste sentido é possível também destacar que:

> [...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos (CHAUÍ, 1999, s/p).

A violência é um termo amplo que pode ser elencado em varias tipificações. A UNICEF[24] considera tipos de violência contra crianças e adolescentes: a tortura, a violência psicológica, a discriminação, a violência sexual, a violência física, a negligência ou o abandono, o trabalho infantil, e o tráfico de crianças.

Ao tratar sobre a violência sexual contra crianças é fundamental conceituá-la. Gabel (1997, p. 20), escreve que de um modo pontual, a violência sexual contra crianças ou adolescentes consiste no "[...] ato sexual, relação hetero ou homossexual entre adulto e criança ou adolescente, objetivando utilizá-la para obter uma estimulação sexual". Ou seja, independe da orientação sexual do adulto que realiza o ato sexual este está sendo autor de violência sexual. Azevedo; Guerra (1998, p. 31) corrobora dizendo que, a violência sexual contra crianças e adolescentes é o:

> […] envolvimento de crianças e adolescentes, dependentes e imaturos quanto ao seu desenvolvimento, em atividades sexuais que não têm condições de compreender plenamente e para as quais soam incapazes de dar o consentimento informado ou que violam as regras sociais e os papéis familiares. Incluem a pedofilia, os abusos sexuais violentos e o incesto [...]

Assim quando um adulto prática este ato com uma criança ou adolescente, além de cometer um crime, não cumpre também as regras de convivência social construídas historicamente, pois desconsidera que este individuo encontra-se em uma fase de

24**Fundo das Nações Unidas para a Infância**, em inglês "*United Nations Children's Fund*" e é uma agência das Nações Unidas, busca **promover a defesa dos direitos das crianças.**

desenvolvimento na qual não tem a capacidade de consentir, para tanto a violência sexual não se apresenta de uma única forma, mas sim em diversas facetas.

Conforme Azevedo; Guerra (1998), é necessário compreender que a violência sexual contra crianças pode ocorrer de duas formas: o abuso sexual intrafamiliar e o extrafamiliar. O abuso extrafamiliar é aquele que ocorre quando a criança é violentada por alguém que não faz parte da família e que não possui uma proximidade afetiva com a criança. Já a violência sexual intrafamiliar ocorre quando o abusador possui um vinculo com a criança ou adolescente, estes representam a maioria dos casos. De acordo com Azevedo e Guerra (1998) aproximadamente 80% dos atos, são praticados por membros da família ou por pessoa conhecida confiável.

A sociedade de um modo geral classificava o violentador com um estereótipo de monstro, sendo incapaz de imaginar que este violentador estaria dentro da própria casa, convivendo diariamente com a criança, mas podem acontecer. São conhecidos cinco tipos de relação incestuosa: pai-filha, irmão-irmã, mãe-filho, pai-filho e mãe-filha.

Faiman (2004, p. 73) define o ato do incesto como:

> [...] qualquer tipo de contato sexual entre parentes do mesmo sangue e afins, desde que sejam adultos e a relação não seja atravessada pelo poder. Neste caso, eles apenas infringem uma norma social. Já o sexo com crianças é um abuso, porque ela não tem capacidade de consentir.

Desta forma, ao praticar o ato do incesto entre adultos e com consentimento não se trata de um crime apesar de se sobrepor as regras de convívio social construídas historicamente, porém quando este ato é direcionado a uma criança ou adolescente é definido como abuso sexual.

Segundo World Health Organization-Who (1999) a violência sexual infantil é:

> [...] todo envolvimento de uma criança em uma atividade sexual na qual não compreende completamente, já que não está preparada em termos de seu desenvolvimento. Não entendendo a situação, a criança, por conseguinte, torna-se incapaz de informar seu consentimento. São também aqueles atos que violam leis ou tabus sociais em uma determinada sociedade. O abuso sexual infantil é evidenciado pela atividade entre uma criança com um adulto ou entre uma criança com outra criança ou adolescente que pela idade ou nível de desenvolvimento está em uma relação de responsabilidade, confiança ou poder com a criança abusada. É qualquer ato que pretende gratificar ou satisfazer as necessidades sexuais de outra pessoa, incluindo indução ou coerção de uma criança para engajar-se em qualquer atividade sexual ilegal.

Nota-se que a violência sexual não consiste apenas no ato sexual em si, mas o envolvimento desta em qualquer atividade que busque satisfazer as necessidades sexuais de outra pessoa. Assim uma outra forma de violência sexual denominada exploração sexual. Esta contempla, pornografia, trafico, turismo sexual e prostituição de crianças e adolescentes. Faleiros (2000) destaca que nas situações de abuso sexual intrafamiliar e extrafamiliar, não existe um caráter comercial, já nas situações de exploração sexual, a dimensão comercial está nitidamente presente.

> A exploração sexual comercial de crianças (Esca) é uma violação fundamental dos seus direitos. Essa exploração tem existido ao longo da história, mas é somente em décadas recentes que a escala desses crimes tem chamado a atenção de governos e público em geral. A Esca compreende o abuso sexual quando existe remuneração em dinheiro ou espécie para a criança ou uma terceira pessoa. A criança é tratada como objeto sexual e comercial (ECPAT, 2013, s/p).

Com a visibilidade que a temática tem ganhado recentemente é fundamental conceituar os termos utilizados na pesquisa, pois tornou-se cada vez mais comum a utilização de termos equivocados. Deste modo é importante ressaltar que a violência sexual contra crianças, não pode ser utilizada como um sinônimo de pedofilia pois esta é classificada pelo CID 10, como um transtorno da preferência sexual por crianças. Segundo a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, OMS, o item F65.4 define a pedofilia:

> O foco parafílico da pedofilia envolve atividade sexual com uma criança prépúbere (geralmente com 13 anos ou menos). O indivíduo com Pedofilia deve ter 16 anos ou mais e ser pelo menos 5 anos mais velho que a criança. Para indivíduos com Pedofilia no final da adolescência, não se especifica uma diferença etária precisa, cabendo exercer o julgamento clínico, pois é preciso levar em conta tanto a maturidade sexual da criança quanto a diferença de idade. Os indivíduos com pedofilia geralmente relatam atração por crianças de uma determinada faixa etária. Alguns preferem meninos, outros sentem maior atração por meninas, e outros são excitados tanto por meninos quanto por meninas (OMS - CID-10, 2011, p.149).

Deste modo nem sempre o adulto que violenta uma criança ou adolescente pode ser considerado como pedófilo. Do mesmo modo que o pedófilo não pode ser generalizado como um violentador, pois o individuo com esta patologia, comete o crime quando exterioriza esta pedofilia. Assim a violência sexual é todo ato que envolva crianças ou adolescentes em atividades sexuais, estas podem ocorrer com contato físico ou não.

> [...] uso de uma criança ou de um adolescente para gratificação sexual de pessoas mais velhas, através do uso de poder, podendo 'abranger carícias, manipulação de genitália, mama ou ânus', podendo se expressar com contato físico (atos físicos

> genitais, que incluem uma variedade de situações como: relações sexuais com penetração vaginal, tentativa de relações sexuais, carícias nos órgãos genitais, masturbação, sexo oral e penetração anal) e/ou sem contato físico (voyerismo, o exibicionismo, conversas abertas sobre atividades sexuais e telefonemas obscenos) (ABRAPIA, 1997, s.p).

Estes conceitos abordados podem ser considerados recentes, pois durante um longo período a infância foi negligenciada. Muitas crianças e adolescentes sofreram violência sexual tanto na forma de abuso, como exploração, entretanto tais práticas não eram consideradas criminosas e ainda não são em muitos países. Entretanto com as mudanças de concepções ocorridas na forma de entender a infância e seus direitos, este cenário apresentou grandes modificações.

Diante do exposto, a história mostra que a violência sempre existiu, porém devido a influências sociais, políticas, econômicas, e culturais passou por diferentes mudanças. No Brasil este cenário tem uma trajetória histórica ligada ao contexto histórico de sua colonização que refletem questões da cultura e civilização europeia que se perpetuam até a atualidade. Assim existe a necessidade de conhecer esta historicidade, pois é só conhecendo como esta problemática se constitui, que se compreenderá a mesma na contemporaneidade.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM POUCO DE HISTÓRIA

No que se refere a história da humanidade, durante muito tempo a negligência contra crianças e adolescentes fez parte do dia a dia da sociedade. Ariés (1981, p. 57) escreve que "[...] não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número." Assim não havia um sentimento pela infância pois tanto a família como a sociedade de um modo geral não a consideravam como alguém importante, por este motivo, muitas vezes estas tinham suas vidas negligenciadas.

Existem evidencias que a violência sexual contra crianças e adolescentes sempre existiu, porém não se tinha uma preocupação específica com este fato. Esta preocupação aconteceu, devido a mudança na concepção de criança que se teve historicamente. Por exemplo, os meninos na Grécia Antiga, muitas vezes eram entregues a homens mais velhos a partir dos sete anos de idade e sofriam violência sexual até a puberdade. Ferrari (2011) diz que na sociedade grega o sexo de um adulto com parceiros/as infantis, de ambos os gêneros, era considerado comum.

DeMause (1991) conceitua também o período do abandono (século IX até XIII), onde vender ou doar as crianças e adolescentes a monastérios e conventos era uma prática comum. Nestes locais as crianças muitas vezes eram violentadas sexualmente e frequentemente surradas, estas surras proporcionavam para aqueles que a praticavam uma forma de excitação sexual. Neste momento histórico também houve relatos de que haviam gangues formadas por meninos mais velhos que estupravam crianças menores. Conforme DeMause (1991), durante o período do Infanticídio que perpassa da Antiguidade até o século IX, as filhas eram comumente estupradas por seus pais. No período medieval "[...] a prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum" (ARIÉS, 1981, p. 77).

No continente europeu, durante os séculos XV e XIX, cerca de nove milhões de pessoas foram mortas como as mulheres e crianças que eram acusadas de bruxaria. Com o apoio da Igreja Cristã eram estupradas por vários homens, torturadas, forçadas a confessar crimes sexuais, mutiladas e queimadas vivas (FERRARI, 2011). Segundo DeMause (1991) já no final do século XVIII, surgem as primeiras ideias de reprovação a práticas sexuais que envolvessem crianças. "Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos." (ARIÈS, 1981, p. 277). A sociedade começa a considerar imprópria, atitudes que até então eram comuns, como o ato sexual entre adultos e crianças – sob forte influência do cristianismo:

> O advento do cristianismo corresponde ao início de um ciclo sistemático de condenação da participação sexual adulto-criança baseada de um lado na concepção repressiva da sexualidade como prática impura, só tolerável para fins procriativos e, de outro na idealização da infância como idade da pureza e da inocência livre de pensamentos e sentimentos sexuais, assexuada portanto (AZEVEDO; GUERRA, 1988, p.21).

No decorrer dos anos a igreja obteve um papel secundário e o Estado intervém, usando elementos judiciais para coibir a forma como a criança era tratada, e tais atos passam a ser criminalizados. Postman (2011, p. 70) corrobora dizendo que "No século dezoito a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical",pois até o momento a família era uma instituição impenetrável, e a partir de então passou a integrar-se com as demais instituições como a igreja e a escola. Sarmento (2007, p. 28), afirma que:

> Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Percebe-se que a construção do conceito de infância é algo histórico e no Brasil a problemática sobre a violência sexual contra crianças e adolescente também passou por diferentes períodos. A forma com que a sociedade brasileira tratou e trata a infância, está estritamente relacionada com as transformações que ocorreram com o passar dos anos. Desde sua invasão o Brasil convive com esta realidade, pois muitas crianças eram trazidas ao Brasil na condição de pagens[25] ou grumetes[26]com a finalidade de realizar trabalhos no navios, porém além da exploração do trabalho, essas crianças eram vitimas constantemente de violência sexual e psicológica. No que se refere a esta realidade Ramos (1999, p. 19) diz que:

> Em qualquer condição, eram os 'miúdos' quem mais sofriam com o difícil dia-a-dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia.

Ainda no Brasil Colônia o responsável pelo atendimento, as crianças eram os padres Jesuítas, que desembarcaram no Brasil em 29 de Março de 1549, com a finalidade de converter os nativos a doutrina cristã. Neste contexto as crianças e adolescentes eram expostos a frequentes espancamentos.

No século XIX surge uma preocupação com a sexualidade infantil, e neste período começou-se a divulgar e a realizar estudos nas áreas de educação e saúde envolvendo a temática. Ainda neste momento histórico a Igreja Católica exercendo influência significativa dissemina a ideia de sexo como um pecado, apenas permitido para fins de procriação no casamento. No século XIX, começam a ser divulgados pela mídia, casos envolvendo

25De acordo com Ramos (1999) os pagens recebiam serviços mais leves e geralmente acompanhavam o capitão do navio.
26Ramos (1999) diz que estes eram adolescentes entre 12 e 16 anos e a estes, cabiam os mesmos serviços prestados pelos marinheiros.

violência sexual. Landinni (2011) relata que no Brasil no início do século XX, havia uma divulgação nas mídias envolvendo os crimes de estupro e os crimes contra a honra[27].

Somente no final do século XX, com a mudança nos paradigmas psicológicos, médicos e pedagógicos existentes até então, que passou-se a compreender a complexidade da fase de desenvolvimento da criança. Por meio de uma Assembleia Geral da ONU em 1956 foi proclamada a declaração Universal dos Direitos da Infância, "[...] foi ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990 e passou a definir como criança, todo o ser humano com idade inferior dezoito anos" (LABADESSA; ONOFRE, 2010, p. 9).

A trajetória de combate e atendimento a violência sexual infanto-juvenil no Brasil, é um percurso de lutas. Ao verificar a legislação brasileira é possível identificar seu marco inicial entre os anos de 1980 e 1984, no qual deu-se início a uma discussão nacional entre as entidades que até o momento atuavam de forma isolada no enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes. Estas entidades inicialmente tinham um atendimento direcionado a meninos e meninas que estavam em situação de rua. Já entre os anos de 1985 e 1990 foram criadas organizações a nível nacional de defesa dos direitos da infância e juventude, como a Pastoral do Menor[28], Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua[29], o Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, foram criadas também entidades como a CRAMI[30], ABRAPIA[31], e o Centro Brasileiro da Criança e do Adolescente, entre outras. Estas instituições contribuíram para diminuir a invisibilidade que o tema tinha até o momento.

De acordo com Azevedo; Guerra (2010), independente da cultura e da sociedade, a infância tem que ser protegida contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração, pois ela é uma condição concreta de existência e em qualquer parte do mundo e, enquanto seres políticos, a criança é sujeito de direitos, necessitando de proteção e cuidados. Assim, ao estudar a violência sexual contra crianças e adolescentes, é possível perceber que houveram avanços significativos no que se refere as políticas de proteção a infância, tanto a

27De acordo com o Código Penal Brasileiro (1940) os crimes contra honra, estão dispostos no capitulo V do titulo I, Dos Crimes contra a Pessoa da Parte Especial do Código Penal, e as respectivas condutas estão descritas nos artigos 138 (calúnia), 139 (difamação) e 140 (injúria).
28Foi criada em São Paulo, em 1977, tendo como missão a "promoção e defesa da vida da criança e do adolescente empobrecido e em situação de risco, desrespeitados em seus direitos fundamentais.
29Este Movimento começou a existir em 1982 e se constituiu como uma entidade civil independente em 1985, tendo atualmente 5 sedes regionais espalhadas pelas principais Capitais do País.
30CRAMI: Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância do ABCD.
31ABRAPIA: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência.

nível nacional como internacional, porém ainda existem um longo percurso para que estas políticas se efetivem. Para compreendê-las o próximo item destaca as políticas de proteção à infância construídas durante um longo período, que proporcionaram grandes avanços no que se refere a proteção a infância e juventude.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTEÇÃO INTEGRAL A CRIANÇA NOS CASOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL

No que se refere à proteção da infância, as instituições internacionais, inicialmente nos anos de 1919, enfatizaram uma maior preocupação com outras questões, e não especificamente com a violência sexual contra crianças e adolescentes. Em 1919 ocorre a Manifestação sobre os direitos da criança, em Londres, acarretando várias outras inciativas e em 1989, foi promulgada pela ONU[32], a convenção sobre os Direitos da Criança. Esta foi ratificada pelo Brasil no mesmo ano. Na sequência, no ano de 1990, o Brasil promulga a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que em consonância com a Constituição Federal de 1988, fundamenta o dever da família, comunidade, sociedade civil e poder público, na proteção integral as crianças e adolescentes brasileiros.

Após o ECA, a criança e o adolescente passaram a ser vistos como sujeitos em desenvolvimento, sendo responsabilidade da família, a sociedade, e do Estado, a garantia de efetivação dos seus direitos, como disposto em seu artigo quarto:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivaçãodos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Destarte com a lei 8.069/90, assegurando com prioridade absoluta os direitos a crianças e adolescentes e o dever do poder público para com a efetivação desta lei, surge a necessidade de realizar uma organização do Estado no qual os estados e municípios também devam colaborar para esta proteção à infância e adolescência.

Com a descentralização da política de atendimento a infância e adolescência, os municípios foram responsabilizados pela gestão das políticas de atenção a criança e adolescentes. Em consonância com o artigo 88 parágrafo I, assim foram criados nos municípios os Conselhos Municipais de Direito das Crianças e do Adolescente, estes possuem

32ONU: Organização das nações Unidas.

vínculos governamentais (OGs) e vínculos não governamentais (ONGs). Estes buscam facilitar os serviços de atendimento a infância e juventude, bem como os Conselhos Tutelares que atuam nos casos onde os direitos são violados. Assim com esta municipalização a União não interfere nas ações e projetos de proteção realizados.

No que se refere a violência sexual contra crianças e adolescentes, ao analisar a tabela (Anexo 1) das políticas públicas, nota-se que ela se encontra na linha de ação de Política de Proteção Especial. No Brasil em 2002, é elaborado o primeiro Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil. Este plano embasou metodologicamente diversas ações, programas e serviços no que tange à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Diante dos estudos realizados, entende-se que, quando existir a suspeita de violência sexual, é importante notificar alguma das instituições que atuam na investigação, diagnóstico, enfrentamento e atendimento, tanto da criança ou adolescente quanto da família, como a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, Vara da Infância e da Juventude, Conselho Tutelar, ONGs e demais instituições ligadas a proteção da infância e juventude.

É fundamental que a sociedade de um modo geral tenha conhecimento, de como agir nestas situações, pois esta problemática não é somente da família envolvida. A escola tem se tornado uma grande aliada no enfrentamento a violência sexual, pois muitas vezes é neste local que crianças e adolescentes passam boa parte do tempo. Neste contexto, discutir esta problemática na escola com crianças e adolescentes que são vítimas em potencial destas situações torna-se uma ferramenta eficaz na proteção da infância e da juventude.

A ESCOLA E A PROTEÇÃO INTEGRAL A CRIANÇA, SILÊNCIO OU ENFRENTAMENTO?

Historicamente a família se constituiu como o principal agente na formação do individuo. Atualmente esta realidade tem se modificado, o que faz com que a função educacional social seja repensada afim de que a escola possa contribuir para a proteção da infância e juventude. Esta função social educacional está estritamente ligada a escola como integrante das redes de proteção a crianças e adolescentes. Assim como demais instituições que compõem a rede, a escola deve resguardar os direitos de seus estudantes. Desta forma é valido ressaltar o que o ECA estabelece:

> Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990, art. 13 e 245).

Assim quando um professor ou equipe pedagógica, deixa de notificar casos de suspeita e/ou confirmação de violência sexual contra criança está se omitindo e de certo modo contribuindo para que estas situações de violência se perpetuem. Portanto, quando um professor ou qualquer membro da equipe escolar suspeitar que uma criança ou adolescente, está sendo vítima de violência, deve notificar os órgãos competentes o mais rápido possível, a fim de preservar a integridade da criança. Nestas situações estes profissionais podem ter encaminhamentos diferentes, que vão desde a denúncia, contribuindo para a efetivação da escola como agente no enfretamento a violência sexual, ou do silenciamento, negligenciando os cuidados com seus alunos.

Nesta acepção Landinni (2011, p.88-89), ressalta que:

> A obrigatoriedade, presente na legislação brasileira desde 1990, quando da decretação do Estatuto da Criança e do Adolescente, alterou substancialmente as relações médico/paciente e professor/aluno. A partir de então, passou a ser exigida uma postura mais protetora por parte de ambas as categorias profissionais.

Mesmo com essa obrigatoriedade legal, muitos profissionais ainda não se conscientizaram de sua responsabilidade, e tem receio de ao denunciarem estarem invadindo uma situação que é restrito a família. Conforme Landinni (2011), esta atitude ainda é mais frequente quando a situação de violência é intrafamiliar. Se por um lado existe essa obrigatoriedade em realizar a notificação mediante a suspeita, muitos profissionais se vêem sob o dilema de fazê-la e não conseguir proporcionar suplementação adequada a criança, caso a denúncia não seja comprovada, assim muitas vezes acabam se omitindo.

A escola é um local que possibilita ao professor e equipe escolar de um modo geral, conhecer o aluno, e observar se este apresenta mudanças no comportamento ou qualquer atitude que indique que esteja acontecendo algo de diferente em sua rotina. “A atuação do professor na identificação e denúncia da violência sexual é fundamental, principalmente nas primeiras séries, quando [...] passam cerca de quatro horas diárias com as crianças” (INQUE; RISTUM, 2008, p.15).

Por este motivo uma formação adequada de professores é essencial para que estes estejam preparados para trabalhar, dialogar e conversar com seus alunos sobre seus problemas, inclusive a temática se houver alguma suspeita. O papel da escola porém não deve estar direcionado somente na identificação dos supostos casos de violência sexual, mas sim também na prevenção desta. Tardif (2002, p. 34) diz que ser docente "[...] é um compromisso social, envolvido com as situações do dia-a-dia, onde a formação deve ser constante e nunca se acaba […]".

Assim quando a escola assume o perfil de enfrentamento da violência sexual contra seus alunos, contribui para a transformar a realidade. É importante destacar que este não é um papel único e exclusivamente da escola, mas que ela se constitui como um locus para a discussão da problemática. Destaca-se também a importância de um trabalho articulado com a Rede de Proteção, especialmente com o Conselho Tutelar.

CONCLUSÃO

Ao final deste estudo entende-se que a violência sexual contra crianças e adolescentes, nem sempre foi considerada como algo ruim ou incorreto, porém existem relatos históricos que esta sempre existiu. Ao longo da história do Brasil, existem relatos que a violência sexual ocorria, dentro dos navios portugueses onde crianças e adolescentes eram expostas a diferentes tipos de violência, porém com o passar dos anos e as modificações ocorridas, estes atos passaram a ser considerados inadequados também no Brasil. Entretanto é valido destacar que a legislação destinada a proteção da infância e adolescência no país é recente, tendo seu marco inicial entre os anos de 1980 e 1984, no qual deu-se início uma discussão nacional entre as entidades que até o momento atuavam de forma isolada no enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes.

Devido a influência de movimentos internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, no ano de 1990, o Brasil promulga a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que em consonância com a Constituição Federal de 1988, fundamenta o dever da família, comunidade, sociedade civil e poder público, na proteção integral as crianças e adolescentes brasileiros.

Assim é possível denotar que houveram avanços de grande importância no decorrer dos anos, bem como mudanças na concepção do que é violência sexual, influenciando na

legislação atual para a infância e juventude, que abrange uma doutrina de proteção integral. Porém ainda existe um longo percurso para que a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes tratadas neste documento se efetivem.

Neste sentido a escola se constitui como um espaço que deve contribuir para a proteção, pois muitas crianças passam boa parte do tempo nela. Ao final deste trabalho, conclui-se que, quando o professor e a equipe escolar de um modo geral encontram-se capacitados para trabalhar com a temática na identificação e também na prevenção, contribuem para que seus alunos sejam protegidos.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ABRAPIA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA. **Maus-tratos contra crianças e adolescentes. Proteção e prevenção:** Guia de Orientação para educadores. Petrópolis: Autores & Agentes &Associados, 1997.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane de Azevedo. **Contribuições e prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**, 2010.

_____. Pele de asno não é só história... um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo: Rocca, 1998.

_____. **A violência doméstica na infância e na adolescência.** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei n. 8.069/1990. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL. **Código Penal – Lei 12.015/2009. Brasilia: Camara dos Deputados, 2009. Disponivel em:**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm**. Acesso em: 02 de Mai 2018.**

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil.** Brasília, 2006.

CHAUI, Marilena. **Uma ideologia perversa**: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. In: Folha de São Paulo , 14 de março de 1999.

DIGIÁCOMO, Murillo José. O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e o Desafio do Trabalho em "Rede". Curitiba: agosto/2013.

Disponívelem:http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/conselhos_direitos/Sistema_de_Garantias_ECA_na_Escola_II.pdf. acesso em: 16 de out de 2018.

DEMAUSE, Lloyd. **História de la infância**. Madri, AlianzaUniversid: 1991.

END CHILD PROSTITUTION, CHILD PORNOGRAPHY AND TRAFFICKING OF CHILDREN FOR SEXUAL PURPOSE (ECPAT). **Definitions**. Disponível em: http://www.ecpat.org/ Acesso em: 21 de Outubro de 2018.

FAIMAN, Carla Júlia Segre. **Abuso sexual em família**: a violência do incesto á luz da psicanálise / Carla Júlia SegreFaiman – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FALEIROS, Eva T. Silveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Thesaurus, 2000.

FERRARI, L. **A Escola como Agente de Prevenção da Violência, Abuso e**

Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Material Didático do

Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - Caderno Pedagógico,2011.

INOUE, Silvia Regina Viodres; RISTUM, Marilena. **Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola.** In: Estudos de Psicologia, Campinas, 2008.

LABADESSA, Vanessa Milani; ONOFRE, Mariangela Aloise. **Abuso sexual infantil:** breve histórico e perspectivas na defesa dos direitos humanos. Revista Olhar Científico, Ariquemes, v. 1, n. 1, jan./jul. 2010.

LANDINNI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011.

Organização Mundial de Saúde (OMS). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.** Genebra: Organização Mundial de Saúde.(2002). Disponível em:https://cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201706/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf. Acesso em: 24 de Out. de 2018

CID-10, Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento; Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre; Ed. Artmed, 2011.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RAMOS, F. P. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia Escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf >. Acesso em: 18 abril. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (Organização Mundial da Saúde) Documentos e publicações da Organização Mundial da Saúde. Geneva, 2003. Disponível em http://www.who.int/topics/child_abuse/en/ acesso em: 12 de Out. de 2018.

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
(Organizadores)

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO:

Diálogos Sobre o

PAPEL POLÍTICO & SOCIAL DA ESCOLA

Publicar Editora

2020

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
(Organizadores)

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO:

Diálogos Sobre o

PAPEL POLÍTICO & SOCIAL DA ESCOLA

Publicar Editora

2020