

EDUCAÇÃO EM FOCO:

Diálogos Sobre o

**PAPEL
POLÍTICO &
SOCIAL
DA
ESCOLA 2**

**Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
(Organizadores)**



2020

EDUCAÇÃO EM FOCO:

Diálogos Sobre o

**PAPEL
POLÍTICO &
SOCIAL
DA
ESCOLA 2**

**Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
(Organizadores)**



2020

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

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

EDUCAÇÃO EM FOCO: DIÁLOGOS SOBRE O PAPAEL POLÍTICO E SOCIAL DA ESCOLA, Vol. 2

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

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

Conselho Editorial

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

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

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

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

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dr^a 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

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

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

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

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

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

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

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

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



Me. Gláucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

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

M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

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 2 / 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 978-65-87207-33-9

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



2020

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 2”. 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 - UMA ABORDAGEM BOURDIEUSIANA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 11

Rodrigo Piquet Saboia de Mello
Sara Esther Dias Zarucki Tabac

CAPÍTULO 2 - A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE FERNANDO DE AZEVEDO E FLORESTAN FERNANDES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUNS PONTOS 22

Marcos da Silva Aguiar
Joel Severino da Silva

CAPÍTULO 3 - A CULTURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO AFRODESCENDENTE 36

Emanoel Luís Roque Soares

CAPÍTULO 4 - A EPISTEMOLOGIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS UTÓPIAS DEMAGÓGICAS DA SUA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO NACIONAL 50

Antônio Carlos Coqueiro Pereira

CAPÍTULO 5 - A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE UM OLHAR DOCUMENTAL 65

Wender da Silva Caixeta
Cristiane Maria Ribeiro

CAPÍTULO 6 - A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CENÁRIO DE PESQUISA INTERESTADUAL 77

Eriene Macêdo de Moraes
Ademir Bandeira Silva
Vânia Maria de Araújo Passos

CAPÍTULO 7 - A IMPORTÂNCIA DE DEBATES SOCIAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “SOCIOLOGIA, JUVENTUDE E CIDADANIA”

..... 87

Walace Ferreira
Rodrigo de Souza Pain
Alberto Alvadia Filho
Diego Cavalcanti de Santana
Juliana Dias Lima
Beatriz de Souza Pereira

CAPÍTULO 8 - A MEDITAÇÃO COMO PROPOSTA PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM UM CONTEXTO DEMOCRÁTICO DE EXERCÍCIO DA CIDADANIA

..... 101

Alexsandro Melo Medeiros

CAPÍTULO 9 - AS ATIVIDADES-FIM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS

..... 112

Luciano Oliveira Azevedo Neves
Daniel Nascimento e Silva

CAPÍTULO 10 - CARREIRA DOCENTE NA ERA DIGITAL: RELATO DE PRÁTICAS HÍBRIDAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

..... 128

Camila Alves de Brito
Bruno Novaes Araujo

CAPÍTULO 11 - CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: DISCUSSÕES TEÓRICAS

..... 142

Ademar Maia Filho
Francisco Mário de Sousa Silva
Tayronne de Almeida Rodrigues
João Leandro Neto
Luiza Maria Valdevino Brito
Devânio Fideles Lourenço
Francisco Jadson Marinho de Souza

CAPÍTULO 12 - CURRÍCULO E CULTURA: OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS QUE ADENTRAM OS MUROS DA ESCOLA

.....152
DOI 10.47402/ed.ep.c202140012339

[Thiago Sousa da Silva](#)
[Amanda da Silva Barata](#)
[Bianca Marinho de Souza](#)
[Joaquina Ianca dos Santos Miranda](#)
[Evanildo Moraes Estumano](#)

CAPÍTULO 13 - DIÁLOGOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO CONTEMPORÂNEA

..... 161

[Wagner Feitosa Avelino](#)

CAPÍTULO 14 - EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO

..... 179

[Silvana Lemes de Souza](#)
[Linda Catarina Gualda](#)

CAPÍTULO 15 – EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E DESIGUALDADE SOCIAL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO

..... 200

[Geziel Costa Campos](#)
[Albaneide de Souza Campos](#)

CAPÍTULO 16 - ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

..... 213

[Renata Makelly Tomaz do Nascimento](#)
[Claudemir Cosme da Silva](#)

CAPÍTULO 17 - INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPADINHA-MA

..... 235

[Darlene Natália dos Reis Domingues](#)
[Luciana Sirqueira Viana](#)
[Bruna Cruz Magalhães](#)
[Charlyan de Sousa Lima](#)

CAPÍTULO 18 - O ATENDIMENTO INTEGRADO E COLABORATIVO A ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A ATUAÇÃO CIRCULAR PARA A EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDER A APRENDER MATEMÁTICA

..... 243

[Aline Silva de Bona](#)
[Gabriel Silveira Pereira](#)
[Lidiane Barreto Alves Zwick](#)
[Simone Cazzarotto](#)

CAPÍTULO 19 - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: NOVAS DIRETRIZES NA LEGISLAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA REMOTA E SUAS REALIDADES

..... 259

[Marcela Pereira Matos](#)

CAPÍTULO 20 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ÁRVORE DOS SONHOS: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO COLETIVA E EMANCIPATÓRIA DO CONHECIMENTO

..... 267

[André Leone Facundo](#)
[Marcos Vínicius Ferreira](#)
[Andressa de Sousa Facundo](#)

CAPÍTULO 21 - REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NAS RELAÇÕES SÓCIO-POLÍTICAS

..... 276

[Dionísio Santos Jacobina](#)
[Janaina Viana Barros](#)

CAPÍTULO 22 - SISTEMA INFORMATIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOUVELÂNDIA-GO: UM OLHAR A PARTIR DOS USUÁRIOS

..... 296

[Cloves Batista Silva Junior](#)
[Rita Rodrigues de Souza](#)
[Aladir Ferreira da Silva Júnior](#)

CAPÍTULO 23 - A ESCOLA PÚBLICA E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E TEA

..... 317

[Ailson Carlos da Silva](#)
[Ana Cristina Muniz Percilio](#)



CAPÍTULO 1

UMA ABORDAGEM BOURDIEUSIANA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Rodrigo Piquet Saboia de Mello, Doutorado em Ciência da Informação, Museu do Índio/Fundação Nacional do Índio - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ)

Sara Esther Dias Zarucki Tabac, Doutoranda em Ciências Sociais, UERJ PPCIS, Bolsista CAPES.

RESUMO


O presente trabalho pretende investigar de que modo a disciplina Sociologia, tornada obrigatória com a promulgação da lei nº 11.684/2008, foi inserida em uma escola da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Com este objetivo, investigamos o Colégio São Vicente de Paulo buscando analisar a introdução da Sociologia nesta instituição de ensino e o contexto histórico do surgimento da disciplina no país. Para a análise, será utilizada a abordagem sociológica proposta por Pierre Bourdieu (1998).

Palavras-chave: Educação. Política educacional. Sociologia. Pierre Bourdieu

INTRODUÇÃO

O presente artigo explanará de que forma uma escola da rede particular de ensino estava se adaptando a esta nova lei de obrigatoriedade de ofertar a disciplina de Sociologia à luz da teoria de Pierre Bourdieu (1998). É importante também neste estudo ressaltar o que os críticos do ensino da Sociologia do país apontam para esta inflação dos conteúdos nas escolas brasileiras. Na contemporaneidade há um grave problema educacional de escolas com professores vivendo em condições de saúde precárias e baixos salários. De uma forma ácida e provocadora, o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Márcio da Costa aponta criticamente alguns aspectos negativos da inclusão da Sociologia no ensino médio. Numa entrevista concedida a Revista *Habitus* em 2009, o professor citado expõe que:

Randall Collins descreveu preciosamente a inflação educacional. Podemos fazer um paralelo com a inflação de conteúdos escolares. Qual será o próximo passo ou a próxima corporação que tentará impor sua reserva de mercado ao sistema educacional? Psicólogos? Astrônomos? Biofísicos? Geólogos? Juristas? Economistas? Profissionais universitários do Brasil uni-vos? Há boas chances de espetar algumas horinhas nas escolas, Por quê [sic] não? (SOCIOLOGIA..., 2009, [p. 5]).



É de fundamental importância o entendimento das entrevistas empreendidas pela Revista *Habitus*, revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais, apresentando posições antagônicas acerca da introdução do ensino da Sociologia na rede básica de ensino entre Márcio da Costa, contrária a introdução da Sociologia na rede básica de ensino e a posição a favor de Santo Conterato, ex-diretor da Associação Profissional dos Sociólogos (APSERJ) e professor então aposentado da Universidade Federal Fluminense (UFF) sobre o caráter não consensual do ensino da Sociologia no país. Ou seja, há vozes dissidentes no entendimento na inclusão da Sociologia nas escolas brasileiras.

Apenas a título de reflexão, dois tópicos serão abordados sobre a fala de Márcio da Costa:

1) A disciplina Sociologia além de possuir respaldo no que diz respeito a sua cientificidade no entendimento da realidade social, ela é entendida inclusive pela nossa LDB como sendo um conteúdo necessário ao exercício da cidadania. Vide o problema da inclusão de parcelas historicamente excluídas de nossa sociedade, nada mais razoável do que a sua efetivação nas escolas brasileiras para o debate, o entendimento e a luta por outros espaços no avanço da democracia do país;

2) Como sabemos, uma das categorias profissionais com os piores salários no Brasil são os professores. Será que nós sociólogos somos tão incapazes a ponto de precisarmos faturar um pedaço do mercado para garantir nossa subsistência? A luta pela inclusão da Sociologia no país passa muito mais por um processo de democratização da sociedade brasileira do que um mero cálculo mercadológico que é mencionado na entrevista de Márcio da Costa. (referência)

O campo da educação oferece um amplo grau de autonomia e formatações de conteúdos a serem ensinados e de profissionais não habilitados para o ensino de uma determinada disciplina. Por mais que as escolas públicas estejam com problemas estruturais, muitos dos profissionais que estão atuando em sala de aula não possuem a qualificação da disciplina que lecionam o que não se justifica. [inserir dados que fundamentem esta afirmação]

Após este breve apanhado inicial, o artigo seguirá o seguinte percurso: primeiro, será exposta panoramicamente a história do tradicional Colégio São Vicente de Paulo, esmiuçando a participação do corpo discente em alguns importantes momentos da vida política do país, como os caras pintadas no início da década de 1990. Em sequência, será exposta a introdução do ensino das ciências humanas como um elemento de distinção a partir da problematização vinda a lume por Pierre Bourdieu (1998). E, por fim, as considerações finais.



UM BREVE PANORAMA DO COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO E DA SOCIOLOGIA NA INSTITUIÇÃO


Uma das instituições de ensino mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro, o Colégio São Vicente de Paulo está localizado na Rua Cosme Velho, número 241, de bairro homônimo. Sua criação data de 1959, período em que a escola era exclusivamente para meninos, dentro de um panorama comum daqueles tempos entre as escolas privadas de elite do país. Seu dístico é “Formar agentes de transformação social”. A escola apresenta uma excelente estrutura para a formação dos seus alunos. A instituição possui biblioteca, sala de informática, quadras de esporte, monitoria individual para os alunos além de outros serviços. É também um destaque na instituição de ensino o embasamento humanístico na formação de seus alunos. A seguir vamos destacar o envolvimento desta instituição com um importante período de nossa história:

Na sexta-feira, aconteceu uma outra manifestação, dessa vez no Rio de Janeiro. Dezoito entidades tinham convocado um ato público na Cinelândia, no começo da noite. À tarde, secundaristas das escolas Zaccaria, Santo Inácio, Senador Corrêa e Santa Úrsula, todas na Zona Sul, se reuniram no pátio do Colégio São Vicente, onde Fernando Collor estudara. Resolveram amarrar tiras pretas no braço, para se diferenciarem do verde-amarelo presidencial. Os estudantes saíram em passeata até a estação do metrô de Botafogo e desembarcaram na Cinelândia. Reorganizaram a passeata e foram até a Cinelândia. Eles gritavam 'PC, PC, vai pra cadeia e leva o Collor com você' e 'Ai, ai, ai, empurra que ele cai' [...] (CONTI, 1999, p. 649).

Nesta passagem que relata a participação dos estudantes na derrubada do primeiro presidente eleito após a Ditadura Militar, destaca-se que o Colégio São Vicente de Paulo teve um importante destaque como centro organizador dos movimentos estudantis que ficaram conhecidos como os caras-pintadas que foi a organização dos estudantes secundaristas contra o governo Collor.

A título de exemplo da promoção das ciências humanas pela instituição em tela, o Colégio São Vicente já tinha uma disciplina chamada Introdução às Ciências Humanas, mais conhecida como ICH. Esta matéria procurava abordar diversos ramos das Ciências Humanas, como a Psicologia e a Sociologia.

A disciplina de alguma forma já era oferecida dentre as relacionadas no ICH em meados dos anos 1990. No entanto, seu caráter era facultativo, já que o aluno poderia escolher qual disciplina iria cursar dentre as disciplinas oferecidas. Podemos ter três hipóteses que



pesaram na inclusão da Sociologia como disciplina independente no Colégio São Vicente de Paulo possivelmente no início do ano de 2000, segundo relato da professora Angela Paiva (2011), deixando de ser uma disciplina optativa de um leque de matérias chamadas de ICH:

1) Com a consolidação das liberdades democráticas, entraram na agenda social do país alguns temas pertinentes à Sociologia como a exclusão social, o desemprego e a violência urbana. Deste modo, a instituição sentiu a necessidade de atender uma demanda de pais e alunos acerca dos debates efetuados diariamente nos jornais, por exemplo;


2) Podemos pensar também a Sociologia como mais um instrumento de preparação para um mundo competitivo;

3) A professora Renata Salomone da Silva Ansel em entrevista afirma que quando do ingresso ao Colégio São Vicente de Paulo no ano de 2006 existia a disciplina Sociologia somente no segundo ano do Ensino Médio e que, posteriormente, em 2007 veio um processo de ampliação dos seus tempos para os outros anos. Minha hipótese é que a dilatação do ensino de Sociologia para os três anos possa ser em virtude do parecer nº38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 07 de julho de 2006, que dispõe sobre a inclusão obrigatória da disciplina Sociologia como componente curricular do Ensino Médio para todo o território nacional.

De fato, a promulgação da lei ocorre dois anos mais tarde, ratificando as diretrizes proclamadas pelo CNE. Assim sendo, a Sociologia foi implantada para atender os indicativos deste Conselho do Ministério da Educação.

Pela sua tradição histórica, a instituição de ensino sempre teve uma preocupação com as humanidades. Inclusive existia o ICH, onde figurava dentre as disciplinas optativas a Sociologia. O parecer do Conselho Nacional de Educação apenas veio fortalecer uma posição que possivelmente já estava sendo maturada de incluir a Sociologia na grade regular de ensino. Além de uma cultura enraizada entre os alunos com as Ciências Humanas, ainda dispunha de recursos humanos para ministrar a disciplina. Neste contexto, não tinha porque ter uma rejeição frente à inclusão da disciplina. Daí ela ser introduzida antes mesmo da promulgação da lei federal que a tornava obrigatória, visto que o parecer é meramente indicativo, não possuindo força de lei.

A passagem do ICH para a formação de uma disciplina autônoma foi um avanço para a Sociologia. Mais do que um mero respeito à lei federal, não esquecendo da existência da



Constituição Estadual que já a obrigava, sua inclusão representa credibilidade junto a uma tradicional instituição de ensino na cidade do Rio de Janeiro.

UMA ABORDAGEM BOURDIEUSIANA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO


A relação mais aprofundada do Colégio São Vicente de Paulo com as Ciências Humanas é antiga. Apesar da imprecisão da data de início, desde meados da década de 1970 existia uma disciplina chamada Introdução às Ciências Humanas (ICH), composta pelas seguintes disciplinas: Sociologia, Psicologia e Filosofia, dentre outras. Este amplo leque das humanidades que eram ofertados aos alunos representava um avanço, visto os períodos de exceção enfrentados pelo Brasil em décadas passadas.

Até a introdução nos três anos do Ensino Médio, a disciplina Sociologia necessitou de algum tempo de adaptação do currículo, chegando à grade curricular hoje oferecida pela instituição aos seus alunos. [como é este currículo? Quais temas aborda?] Mesmo antes da lei federal que institui a disciplina nas três séries, segundo a professora Renata Salomone da Silva Ansel também em entrevista, a Sociologia já tinha um tempo semanal de 50 minutos no segundo ano. Importante salientar que quando da efetuação desta pesquisa, a professora supracitada era a profissional responsável pela disciplina na instituição.

Em entrevista, a professora Angela Maria de Randolpho Paiva também comenta que em meados dos anos 1990 a Sociologia é introduzida no ICH para um ano do então chamado 2º grau, dentro de um contexto de aprofundamento democrático da sociedade brasileira:

Em 94, mais ou menos [a Sociologia foi introduzida no Colégio São Vicente de Paulo]. Por aí, tá. Ai eu fiquei no ICH um tempo é... uns dois ou três anos e depois... ai houve uma necessidade de formalizar mais o curso de Sociologia e de Filosofia, já nessa discussão da... de aprofundar esses dois temas porque eram temas importantes. Já tinha uma lei no Congresso, uma briga para ter a Filosofia e a Sociologia no ensino médio e o São Vicente foi muito pioneiro nisso, né. Mas era um ano só. Eu dava aula durante o segundo ano do ensino médio (Entrevista da professora Angela Maria de Randolpho Paiva concedida ao pesquisador Rodrigo Piquet Saboia de Mello no dia 19 de maio de 2011).

Uma hipótese para a inclusão da Sociologia neste período histórico seria que muitas instituições da rede particular de ensino estavam tentando cumprir o que a Constituição de 1989 do Estado do Rio de Janeiro estabelecia como obrigatoriedade da disciplina. Vale



realçar que o ensino da Sociologia no Estado do Rio de Janeiro era obrigatório desde o ano da promulgação da Constituição, sejam em instituições públicas ou privadas.

No entanto, esta visão que a Sociologia tem uma contribuição na capacidade crítica do aluno é questionada no meio acadêmico. Nos anos 1990 o mundo sofreu profundas mudanças na estrutura produtiva e nas relações de trabalho existentes. As funções típicas de Estado foram sendo extintas e as eliminações das conquistas trabalhistas aconteceram de modo célere. Diante deste panorama:

Na esteira das transformações ocorridas nos processos de produção, predominou um discurso sobre a urgência na formação de um 'novo' tipo de trabalhador, autônomo e coletivo. Esse discurso apresentava como um de seus pressupostos a ideia de que a introdução de novas tecnologias nos processos de produção, assim como suas novas formas de organização, trariam a necessidade de incorporar novos requisitos à formação do trabalhador, promovendo maior qualificação da força de trabalho (HANDFAS, 2006, p. 221).


Neste contexto relatado por Handfas (2006), da necessidade de uma maior qualificação da mão-de-obra presente para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, começamos a observar um crescente interesse pelos conhecimentos sociológicos, principalmente nos estudos ligados ao mundo do trabalho e as novas relações empregatícias existentes na sociedade contemporânea. Começam a ter destaque sociólogos que tenham a capacidade de analisar as grandes transformações que estavam ocorrendo.

Como aponta Santos (2004), a Sociologia foi inserida na proposta curricular da reforma do Ensino Médio tendo como uma das contribuições à compreensão das “transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados

por mudanças na ordem econômica” (SANTOS, 2004, p. 157-158). Deste modo, a Sociologia teria a responsabilidade de ajudar nesta compreensão, utilizando a sua metodologia e os seus conceitos para investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os acontecimentos da vida social, principalmente aqueles ligados ao mundo contemporâneo.

Uma importante contribuição do sociólogo Pierre Bourdieu (1998) se refere à discussão sobre a manutenção da posição de certos indivíduos na sociedade. Os espaços escolares também representam um *locus* privilegiado de estratos da sociedade que possuem características em comum, numa constante reprodução social. Para isto, este pensador chama de capital social:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a



um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 1998, p. 67).


O ensino da Sociologia em estabelecimentos de ensino da rede particular representaria a obtenção de conhecimentos privilegiados frente à disponibilidade de conhecimento disseminado do currículo básico do ensino médio. Um grupo de estudantes estaria numa maior ligação pelas discussões e objetos de estudos socializados por todos naquele universo escolar, perpetuando um sentimento de reconhecimento e proximidade. Podemos entender como ligação estas relações permanentes e úteis que certos estratos privilegiados possuem a fim de garantir a perpetuação em um estrato específico da sociedade.

A citação abaixo de Bourdieu (1998) entre a relação dos privilégios culturais, que passam por frequentar escolas de mesma estratificação social e o sucesso escolar talvez elucide a presença pioneira da Sociologia na instituição:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam saberes (e um 'savoir-faire'), gostos e um 'bom gosto', cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídas ao dom. [...]. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 1998, p. 45).

Também poderíamos contemplar na realização do pertencimento de um grupo a participação de escolas que fossem também privilegiadas em relação a maior parte da população brasileira, na típica formação de grupos seletos. O ensino da Sociologia, neste sentido, também poderia se configurar como a porta de entrada de conhecimentos não experimentados pela maior parte do alunado do país, por sua não obrigatoriedade até o ano de 2008 desde a Reforma Capanema e pelo problema da oferta da disciplina de Sociologia pelo país afora. Ainda no pensamento do intelectual francês:

Os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível. O que não significa que eles sejam conscientemente perseguidos como tais, mesmo no caso dos grupos que, como os clubes seletos, são expressamente arranjados com vistas a concentrar o capital social e obter assim o pleno benefício do efeito multiplicador implicado pela concentração



e assegurar os lucros proporcionados pelo pertencimento - lucros materiais como todas as espécies de "serviços" assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Fica claro que a existência deste pertencimento não gera apenas dividendos intelectuais para estes alunos. Há também lucros de fato financeiros (produção de renda com o acesso a cargos em empresas privadas ou em funções públicas) a partir destas relações existentes em grupos raros e com prestígio que ainda tem como característica a presença de saberes exclusivos e diferenciados, como é o caso da Sociologia.


Bourdieu (1998) também faz uma importante distinção entre os três estados do capital cultural: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. Esta noção estaria enquadrada numa visão do que seria o sucesso e o fracasso do desempenho escolar de alunos provenientes das diferentes classes sociais. Vamos a demonstração do autor:

Estado incorporado: a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo (fala-se em "cultivar-se"). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus (BOURDIEU, 1998, p. 74).

A aprendizagem da Sociologia estaria ligada a uma incorporação exclusiva de um tipo de aluno. Há um investimento com o objetivo de conhecer os conceitos sociológicos, se tornando um patrimônio imaterial que permite aos indivíduos que os conhecem a participarem de espaços que antes não eram possíveis de serem adentrados.

Estado objetivado: o capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade. Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (BOURDIEU, 1998, p. 77).

Os conhecimentos sociológicos necessitam de uma objetivação a sua realização. Normalmente, o suporte mais conhecido de transmissão do conhecimento é o livro. Além de a disciplina Sociologia ser ofertada de forma regular, os alunos que advém de estratos privilegiados da sociedade já obtém este capital cultural no estado objetivado na origem



familiar, tendo muitas vezes acesso a uma literatura exclusiva, em que poucos outros jovens teriam acesso em espaços públicos que não possuem a mesma estrutura, como em escolas e bibliotecas públicas.

Estado institucionalizado: a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo, em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1998, p. 78).


Ser detentor de um diploma significa ocupar de prerrogativas únicas em comparação com os demais membros de uma sociedade. Os estudos da Sociologia apresentam um diferencial de oportunidade a serem inseridos, já no ensino básico, por elementos que serão vistos somente na universidade. Essa característica representa um diferencial quando da relação, não apenas familiar, mas também no que tange ao universo escolar, de obtenção do capital cultural de estado institucionalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ARTIGO estabeleceu as conexões existentes entre a introdução da Sociologia nos três anos do Ensino Médio, com a promulgação da lei nº 11.684/2008 e a realidade de uma instituição da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro à luz da teoria de Pierre Bourdieu (1998).

Podemos afirmar também que a cidade do Rio de Janeiro detém algumas especificidades frente a outros estados federativos que valem a pena serem mencionadas. Dentre eles ter tido a primeira instituição de ensino a introduzir a Sociologia na educação básica no Colégio Pedro II em 1925 e uma Constituição Estadual que tornou o seu ensino obrigatório em 1989.

Duas hipóteses levantadas para compreender o processo de introdução da Sociologia na grade regular de ensino da escola pesquisada foram confirmadas. A primeira seria a agenda social que entrou no país nos últimos anos. Temas como desemprego, violência urbana e novos paradigmas informacionais despertaram o interesse da sociedade, sendo a Sociologia



capaz de obter respostas. Além da tradição que a instituição possui pelo ensino nas áreas humanas, como a existência do ICH ainda na década de 1970.

Uma segunda hipótese importante que pode revelar a introdução chamada de pioneira na instituição foi o parecer nº38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Apesar de este parecer não possuir força de lei e ser meramente indicativo, representou um avanço na luta pela inclusão da Sociologia no Ensino Médio e aproveitando o ensejo, o Colégio São Vicente de Paulo logo programou a disciplina como regular.

A abordagem proposta por Pierre Bourdieu (1998) foi fundamental para o entendimento e a importância da Sociologia no ambiente escolar em estudo. A Sociologia pode cumprir o papel de diferenciação social no seio do universo escolar. Saberes sociológicos são capitais culturais monopolizados pelos futuros detentores de cargos e funções de prestígio e poder em empresas de grande porte ou na estrutura do Estado. A diferenciação é uma qualidade do portador em um espaço de privilégio de lucros e dividendos, culturais e econômicos.

Destarte, esperamos que este artigo possa contribuir para um melhor entendimento das relações da Sociologia na rede particular de ensino e que tenha aberto caminhos para a construção de novos diálogos nesta área do conhecimento.


REFERÊNCIAS

ANSEL, Renata Salomone da Silva. **Renata Salomone da Silva Ansel**: entrevista [14 de dez. 2010]. Entrevistador: Rodrigo Piquet Saboia de Mello. Rio de Janeiro: edição do autor, 2010. 1 gravador de voz digital Sony. Entrevista concedida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CONTI, Mario Sergio. **Notícias do Planalto**: a imprensa e Fernando Collor. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HANDFAS, Anita. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Organização). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 221-236.



PAIVA, Angela Maria de Randolpho. **Angela Maria de Randolpho Paiva**: entrevista [19 de maio 2011]. Entrevistador: Rodrigo Piquet Saboia de Mello. Rio de Janeiro: edição do autor, 2011. 1 gravador de voz digital Sony. Entrevista concedida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

SOCIOLOGIA no Ensino Médio: Entrevista com Márcio da Costa e Santo Conterato. **Revista Habitus**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, [p. 1-6], jun. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11309/8259>>. Acesso em: 02 set. 2019.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio**. In: Carvalho, Lejeune Mato Grosso (Organização), *Sociologia em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 131-18.



CAPÍTULO 2

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE FERNANDO DE AZEVEDO E FLORESTAN FERNANDES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUNS PONTAMENTOS

Marcos da Silva Aguiar, Graduado em Ciências Sociais e Mestrando em Educação, UFPE
Joel Severino da Silva, Graduado em Pedagogia e Mestrando em Educação, UFPE

RESUMO


Este artigo discute, sem pretensão de exaurir o debate, a contribuição do pensamento político educacional de Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes no debate da educação brasileira pública e gratuita, como elemento fundamental ao desenvolvimento e mudanças sociais. Metodologicamente, assenta-se num estudo bibliográfico. Observou-se que, ambos os autores entendiam educação pública enquanto expressão sociológica, e a defendiam como instrumento de mudança social profunda. Em segundo lugar, destaca-se a concepção filosófica que Fernandes imprimiu à educação científica como instrumento de mudança social aplicada.

Palavras-chave: Educação, Educação Pública, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir, ainda que de forma preambular e não comparativa, a contribuição política/educacional do pensamento de Azevedo e Florestan no debate acerca da educação brasileira em meados do século XX, especialmente a partir do escolanovismo, onde insere-se o pensamento de Azevedo. Este, pertencente à primeira geração do pensamento pedagógico nacional que a defendiam em termos democráticos, públicos, gratuitos e laicos; atuou em defesa dela, como fator de mudança social. Florestan Fernandes, por sua vez, ateve-se à análise sociológica da educação brasileira como pressuposto à promoção da equidade social.

O artigo tem como palco de reflexão, o pensamento de seus autores e sem função de ambos oferecerem reflexões sociológicas da educação “essenciais” à promoção e/ou superação das vultosas desigualdades sociais e de classes subjacentes à estrutura do conjunto da sociedade nacional, à época, de efervescentes debates e disputas no campo da educação. Outro elemento, talvez de maior importância, é que ambos defendiam a educação enquanto política pública, gratuita, laica e democrática. Todavia, reiteramos, o foco aqui não é uma



análise aprofundada nem comparativa entre os referidos, e sim, em termos preâmbulos trazermos alguns apontamentos e questões que penduram à atualidade.


A construção deste artigo origina-se a partir das discussões e problematizações levantadas nas aulas da disciplina de Educação, Cultura e Sociedade do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEdU/UFPE. Apóia-se no estudo bibliográfico. A maioria dos textos, trabalhados na referida unidade curricular.

Didaticamente, está organizado em três momentos. No primeiro, situa-se os teóricos e suas preocupações referentes ao “projeto” nacional de educação universalizada a toda a população, pois tinham a “esperança” na educação como instrumento *sine qua nom* ao progresso e desenvolvimento do país, àquela época, em vias de industrialização. Em seguida, uma reflexão, ainda que em termos esporádicos, sobre a contribuição dos referidos autores no cenário educacional no país. Por fim, à guisa de considerações “finais”, reitera a relevante contribuição dos mesmos no campo político da educação nacional, ainda que, essa não tenha superado radicalmente, os ranços históricos que os permeavam/permeiam.

Muitos destes, não encontrados facilmente na literatura histórica, conforme Saviani (2008), desde os primeiros trezentos anos de presença europeia no Brasil, até a chegada da Família Real, em 1808, há poucos registros neste aspecto. Contudo, é sabido que, isso não significa que os povos indígenas não tivessem os seus sistemas educativos. À luz da ampla produção bibliográfica referente a história ou sociologia da educação, especialmente da “clássica” obra, História das Ideias Pedagógicas no Brasil, de Saviani (2008), só de ensino catequético/jesuítico foram um pouco mais de dois séculos de um modelo de educação demarcada absolutamente pelo viés colonial Católico, até o período pombalino.

Segundo esse autor, as reformas pombalinas ainda que significassem em certa medida, um avanço, não apontavam elementos no sentido de se implantar um projeto comum/universal de educação a nível nacional, como se almejou no escolanovismo. Ao contrário, estava o projeto educacional pombalino, alicerçado no ideário iluminista – em Portugal – de Antônio Verney, especialmente de sua obra, o Verdadeiro Método de Estudar –, a qual não só criticara piamente como culpabilizava o *Rátio Studiorum* dos jesuítas, do atraso lusitano (SAVIANI, 2008).

Apesar que, a chegada da Família Real “trouxera” iniciativas importantes visando a atender as demandas da Corte Lusa, não significou mudanças significativas na educação brasileira a todos cidadãos. Inclusive, até o Ato Adicional de 1834 apontava um não interesse



da República pela instrução primária, a qual ficara a cargo das províncias. Medida ancorada numa suposta descentralização do poder central concernente a educação, medida que dificultou um desenvolvimento sistêmico, cooperativo no desenvolvimento das políticas públicas no campo pedagógico. Anteriormente, na Constituinte de 1823, em um discurso inaugural D. Pedro I salientou: “Tenho promovido os estudos públicos, quanto é possível, necessita-se de uma legislação especial”(CHIZZOTTI, 2014). Tal promoção à instrução pública, diz respeito ao Colégio Feminino, administrado pelo bispo do Rio de Janeiro e, a Escola de Ensino Mútuo.

Segundo Saviani (2008), as rédeas em direção a uma proposta de educação pública, laica e democrática só vem se dá no Brasil, através do Manifesto de 1932. Este, tinha em foco, introduzir ao sistema educacional do país a filosofia conhecida como Escolanovismo ou Escola Nova, cujas diretrizes alinhavam-se a um projeto de educação pública universalizada, fundamentada nas diretrizes nacionais e na articulação dos entes federados.

Para Azevedo (1932), o novo desenho social do Brasil fazia emergir uma demanda radical pela educação. Neste aspecto, carecia a educação, tornar-se um projeto nacional. Para esse autor, o problema da educação nacional seria sanado com base em três pilares, os quais já foram mencionados: público, gratuito e democrático; outro fator também muito empreendido pelos pioneiros era o laicismo. Para o autor é “impossível” superar os problemas de ordens sociais, políticas e econômicas no país sem uma reforma radical no cenário pedagógico nacional. Onde um país que estava à emergência da recente industrialização e urbanização, não poderia ignorar a nova realidade. Portanto, a educação estava para aquele pensador e para os escolanovistas, no trilho irrevogável do desenvolvimento holístico do país, especialmente, cultural e econômico.

Neste interim, envolve a dualidade existente na educação de massa e à formação das elites. Nesse processo de transição, enquanto intelectual orgânico, seu pensamento, se estrutura contra as contradições existentes no âmbito da economia política própria do regime totalitário.

Neste mesmo aspecto, insere-se as noções sociológicas do pensamento de Florestan sobre a educação enquanto transformação social na esteira relação entre educação e sociedade, tomando como ponto de partida a realidade social brasileira e constante necessidade de transformação.



METODOLOGIA

O texto em tela, tem gênese, a partir de leituras e debates sobre a sociologia e a educação pública brasileira, que desenvolvemos no Curso de Mestrado em Educação (primeiro semestre letivo de 2019) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, na disciplina de Educação, Cultura e Sociedade. E foi se complementando com outras leituras de reflexões que realizávamos em ambiente de estudos enquanto mestrandos em educação. Priorizou-se neste estudo, textos, livros, dissertações e teses que abordam a produção bibliográfica de Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo.

Adotamos no texto em curso, uma perspectiva metodológica bibliográfica à qual Salvador (1986) a entende enquanto estudo teórico operado a partir de reflexões de fontes. Possibilita, conforme Gil (1994), maior aproximação com o objeto de pesquisa. A pesquisa bibliográfica, sendo ela exploratória, não significa a não sistematicidade ou rigorosidade, pelo contrário; conforme Lima e Miotto (2007), implica em leituras exploratórias, seletivas, reflexivas e críticas. Ainda segundo essas autoras, exige-se observância das etapas de leituras e questionamentos e, interlocução crítica e reflexiva sobre o objeto bibliográfico delineado ao estudo. Uma das vantagens de se trabalhar com estudos bibliográficos é que possibilita ao pesquisador ter maior possibilidade de correlacionar um maior número de perspectivas ou fenômenos do que outros tipos de pesquisa. Neste sentido, o artigo em tela adotou a abordagem metodológica qualitativa, uma vez que, possibilita ao investigador, maior profundidade no sentido da compreensão do que se propõe a estudar (CHIZZOTTI, 2006; BOGDAN E BILKEM, 1994).

A análise esteve embasada na Análise Temática (AT) na propositura apresentada por Bardin (2007). Assim, adotamos os três procedimentos propostos por este autor, a saber: Pré análise, onde se escolheu os textos a serem integrados ao estudo; exploração do material, ou seja, o exame um pouco mais detalhado onde observou-se a relação dos textos com o objetivo planejado; por fim, o tratamento, ou seja, o “exame” propriamente dito sobre os textos. Estes, reiteramos, quer sejam elaborados pelos autores estudados, Fernandes e Azevedo, ou por outros/as que se propuseram a estudar a contribuição destes no cenário da educação nacional.



O PENSAMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE FLORESTAN FERNANDES E FERNANDO DE AZEVEDO


Florestan Fernandes: entre o acadêmico e o militante

O projeto de educação defendido por Florestan Fernandes volta-se à perspectiva sócio-histórica da sociedade brasileira. Tem a educação como um elemento necessário para a mudança social, a qual esteve segundo o autor, alinhada às lógicas operantes das políticas conservadoras, vinculados a um ideário “desenvolvimentista”, “modernizador”, “conservador”, em seu processo de mudança, pelo capital externo vinculado aos interesses elitistas.

O pensamento de Florestan perpassa dois pontos importantes para compreendermos a sua trajetória de vida. A primeira refere-se a uma fase científico acadêmica, onde suas preocupações voltam-se à necessidade de compreender o contexto histórico/social/político referente ao período de 1941 a 1968; a segunda fase de sua trajetória caracteriza-se pela político-revolucionário onde o autor busca demonstrar as necessidades de uma transformação, bem como os dilemas educacionais entre 1970 e 1986. Para tanto, é possível identificar que sua tese perpassa na defesa de que, não há somente uma identificação apenas com o labor científico propriamente dito e a transformação social, mas, um envolvimento do intelectual, eminentemente, de militância política (FERNANDES, 1977).

Nesta perspectiva, de acordo com Soares (1997) Florestan Fernandes, durante sua trajetória na Universidade de São Paulo (USP) voltou-se à preocupação em discutir uma alternativa de projeto nacional condicionando-o para uma transformação social, através da inclusão das minorias sociais, concomitante, contestando o pensamento clássico weberiano que defende a ruptura entre política e ciência. Florestan Fernandes foi eleito Deputado Federal em dois mandatos consecutivos pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Nessa triangulação entre parlamentar e acadêmico, manteve-se sempre inclinado a este último.

Sua trajetória enquanto intelectual orgânico estivera demarcada pela forma de pensar a realidade brasileira. Suas análises sempre estiveram alinhadas à perspectiva sociológica, isto implica afirmar que além “de ter erigido o estilo acadêmico de reflexão, submetido às diretrizes do conhecimento rigoroso, sem excluir no entanto, uma perspectiva analítica comprometida, vivamente entranhada na realidade do país (ARRUDA, 1996, p.11).



Nessa perspectiva, a defesa daquele pensador inscreve-se na importância da ciência como “ciência aplicada” e à “educação” como fator de mudança social, colocando a ciência de modo institucionalizado, tendo em sua finalidade um papel transformador da sociedade. Isto sinaliza que este pensador, concebia que a ciência quando alinhada a formulações adequadas para serem atingidas e a um projeto democrático, seria elemento indispensável às transformações sociais concretas. Posto que, em seu contexto (e ainda hoje), às “ordens” socioculturais, prevalecem as concepções tradicionalistas de mundo e a dominação patrimonialista face aos problemas sociais, hostis aos influxos renovadores de consciência social ou mudanças estruturais mais significativas.

Segundo o autor, os desafios colocados à educação em uma perspectiva macrosociológica, traz à tona a necessidade de uma conscientização da situação brasileira sob os problemas educacionais, que contrariando a concepção tradicional dominante defende a necessidade de um projeto educativo que forneça os elementos necessários as condições psicossociais e socioculturais para a construção de um tipo de sistema educativo que respondessem aos problemas sob os quais a sociedade defrontava.

Os problemas educacionais brasileiros vistos de uma perspectiva macrosociológica, apresentam-se, em grande parte, como produto de nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas devem preencher e criar um sistema educacional suficientemente diferenciados e plásticos para corresponder, ordenadamente, à variedade, ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país como um todo. (FERNANDES, 2005).

Nesta perspectiva, a necessidade de constituir um sujeito unilateral capaz de desenvolver habilidades e competências racionais e intelectuais perpassa, também, em desenvolver condições favoráveis para intervenção na realidade, sendo possível constituir ações construtivas no meio social. Para Fernandes (1966), a mera alfabetização ou preparação para o mercado de trabalho não é suficiente para que o indivíduo se aproprie dos bens culturais essenciais para o exercício da cidadania e da ética, capazes de elevar o desenvolvimento não só do setor econômico como também do setor cultural e social “[...] não basta alfabetizá-lo, para que ele adquira nova mentalidade e se converta em agente econômico eficaz, em agentes políticos responsável ou um agente social construtivo”(FERNANDES, 1966, p. 455).




Azevedo e a Educação Nova

Como já é sabido, Azevedo (1894-1974) foi um grande expoente da intelectualidade social e pedagógica brasileira do século XX. Autor de vasta produção bibliográfica nos âmbitos sociológicos, políticos e educacionais; todas “envelopadas” de uma leitura holística das questões sociais, o que demonstra, uma compreensão articulada e complexa do autor referente aos objetos de suas investigações.

Segundo Brito e Cardoso (2014) a relevância de Azevedo no cenário educacional brasileiro de meados do século XX é tal, que vários estudiosos propuseram em estudar o pensamento deste autor escolanovista. Neste aspecto, Nascimento (2011) em sua tese de doutoramento, ao examinar a contribuição do supracitado autor à institucionalização no Brasil, conclui que em média, 90% dos estudos feitos sobre este intelectual, está no campo da educação.

Conforme se observa em Saviani (2008), Azevedo se estabelece como autor, quase que inevitável a quem estuda educação no período demarcado como renovador no cenário da educação pública brasileira que se dá entre 1930 e 1960. Neste contexto, destacam dentre outras coisas, no âmago pedagógico, três fatores, a saber: I – o Movimento Escola Nova – acionado em termo de demarcação política – em 1932 com o famoso Manifesto dos pioneiros, assinados por 26 intelectuais; II – as disputas políticas dos publicistas e privatistas pelo controle pedagógico no país; III – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1961.

Um dos principais expoentes do escolanovismo no Brasil, Azevedo é considerado pertencente a primeira leva de intelectuais da educação nacional. Obviamente que essa associação se dá em virtude do lugar político e simbólico que ocupa no cenário federal através do Manifesto de 1932. Orientado por uma leitura “funcionalista” Durkheimiana, concebia que a educação não só era elemento necessário à mudança social, como deveria ela própria, de modo sincrônico, passar por mudanças sistemáticas, vis a vis à racionalidade tradicionalista e colonial; considerando-a, o momento em que a sociedade brasileira vinha se desenvolvendo, ou seja, estabelecer um conjunto de princípios que dirijam a educação para as necessidades da atual sociedade; do contrário, não haveria o progresso social de forma ordenada (AZEVEDO, 1944).



Mudanças essas “materializadas” estruturalmente no Manifesto dos Escolanovistas em 1932. Estas, alinhadas em certo sentido a uma cosmovisão estrutural da sociedade brasileira, a qual transitava à passagem de um modelo societal agrário para urbano e industrial. Essa mudança paradigmática, para os intelectuais do Movimento Escola Nova no Brasil, implicava diretamente à formação/escolarização em massa, pois além de formação prática e outras necessárias aos novos postos de trabalho da industrialização emergente, carecia a população de mudança, inclusive, de mentalidade. Daí a defesa do referido manifesto, de um modelo escolar público, democrático e laico.

Segundo o Manifesto, a educação deveria sempre, estar em concomitância com o modo de vida, as concepções políticas, sociais e filosóficas de cada época, portanto, deveria, a seu turno, a educação ser determinada pela estrutura da sociedade. Neste aspecto, aqueles atores da Educação Nova, exprimiam àquele documento histórico, que sendo a educação dispositivo do conjunto integrado da sociedade, não poderia ficar refém as ordens pedagógicas já superadas. Assim, deveria a Escola Nova, ser assídua à defesa da sistematicidade face as artificialidades e verbosidade pedagógica operante à época. Práticas aquelas, já não correspondente às concepções de homem/mundo, tão pouco à configuração social – industrial emergente do contexto.

Em superação daquela lógica social e pedagógica, o referido Manifesto gritava que, a Educação Nova se apoiava em três pilares irrevogáveis às emergentes demandas da sociedade brasileira.

Primeiro, deveria ser a educação, tarefa do Estado, portanto, pública e gratuita direcionada a todos com idade entre sete e quinze anos; comum e igual a todos neste recorte etário. Aí já se aloja o segundo pilar, o da escola democrática. Terceiro, o ensino laico. Isso implicaria, como resultado, mudanças estruturais na sociedade derivadas desse novo modelo de escola. Necessitava-se, portanto, de um modelo escolar nacional sistemático em superação as reformas parciais (AZEVEDO, 1932).




RESULTADOS E DISCUSSÃO

Salvaguardando nossas limitações, reiteramos que, o foco neste ensaio não foi o de um estudo aprofundado sobre os pensadores supracitados, e sim, pontuar alguns dos elementos do pensamento político educacional dos mesmos no cenário da educação pública do Brasil no século XX, especialmente, a partir do Movimento Escola Nova. Relembramos mais uma vez que não nos atemos em uma análise comparativa, muito pelo contrário. Indicamos que, o estudo suscita a necessidade de continuidade, devido entre outras coisas, da atualidade e da importância destes intelectuais na arena da educação pública deste país.

É importante retornamos dois pontos fundantes do pensamento e atuação destes pensadores à educação. Primeiro, trazem reflexões sociológicas como princípios norteadores necessários à transformação social. Segundo, que discutem a educação enquanto política pública indescritível a essa superação das desigualdades sociais, bem como à universalização do acesso à escola em um país em vias de industrialização, ou seja, de mudanças sociais concretas e de forma massificada. Salientamos ainda, a propositura funcionalista Durkheimiana no que diz respeito a dinâmica apreendida na sociedade vigente acerca da educação como elemento social, referindo-se aos princípios conceituais de uma solidariedade orgânica, posto que as mudanças sociais em voga não condiziam com as circunstâncias em curso. As contribuições advindas de Durkheim implica no desvelamento da relação (des)funcional entre sociedade e educação, sobre a correlata diferenciação erodindo no interior da sociedade tradicional e colonial, ou seja, uma desarticulação de uma solidariedade mecânica dando lugar as novas regras morais e de interdependências de novas funções próprias de uma solidariedade orgânica, presente em certo sentido, em ambos os autores, especialmente em Azevedo – um dos principais nomes da Escola Nova no Brasil.

Movimento este que se processa no Brasil à recusa ao modelo de educação, que segundo os pioneiros não atendia a demanda do conjunto da sociedade, àquela época em transição sociocultural – do agrário, ao industrial urbano.

Aquele horizonte de transição paradigmática da sociedade brasileira de rural a urbana/industrial, “sacudiu” o clima político-social e intelectual. Poderíamos apenas a título de citação (sem nenhum comentário, pois não é o foco aqui) mencionar a Semana de Arte Moderna; a fundação do PCB (Partido Comunista Brasileiro); o ruralismo pedagógico – que



se contrapunha piamente à filosofia da Escola Nova, pois a viam como que incoerente a estrutura social agrária brasileira.

Filosofia esta, cujo o ideário educacional apregoado pelo Pioneiros fundamentava na organização sistemática da educação no Brasil. Não à toa, o Manifesto dos Pioneiros iniciava observando que após 43 anos da instalação da República:


[...] todos os nossos esforços, sem dúvidas de plano e sem espírito de continuidade não lograram ainda criar um sistema de organização escolar (...). Tudo fragmentado e desarticulado. (...) A situação atual criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentes arbitrárias, lançadas sem (...) uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construção isoladas [...]. (AZEVEDO, et al, 1932, p.1).

Para Azevedo (1932), os conflitos e a crise educacional gerada pelas transformações sociais no interior da sociedade brasileira, possuíam um sentido mais amplo, concebendo à educação princípios de totalidade fundamentado em um projeto nacional na constituição de um sistema educacional. Nesse sentido, o autor, percebeu a necessidade de um movimento renovador na educação capaz de promover mudanças significativas. Ao denunciar a falta de uma universalidade dos problemas educativos, o Manifesto aponta causa principal:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de organização do que de desorganização do aparelho escolar, e na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspectos filosóficos social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. (AZEVEDO, 1932, p. 1-2).

O Manifesto advogava para uma política educacional buscando instituir um sistema educativo. Azevedo, quando se propõe a refletir sobre a cultura brasileira, perceber a necessidade de uma mudança na mentalidade, ao contrário, não seria possível uma transformação significativa na vida social. Entendia a cultura como um meio fundamental que, através de uma consciência transformada, seria possível desenvolver aspectos fundamentais na sociedade (MOREIRA, 1987, p. 107).

Neste interim, envolve a dualidade existente na educação de massa e à formação das elites. Nesse processo de transição, enquanto intelectual orgânico, seu pensamento, se estrutura contra as contradições existente no âmbito da economia política própria do regime totalitário. É possível perceber dois pilares que sustentam o pensamento de Azevedo à ideia de sistema educacional: a) mudança de mentalidades, b) educação e suas finalidades.




De certo, tais concepções são concomitantes com o pensamento de Florestan Fernandes, cujas reflexões e problematizações no campo pedagógico vão se construindo à medida em que verifica em suas análises, que os problemas educacionais no Brasil estavam mais elevados que outros países do mundo moderno, herdada do antigo sistema escravocrata e senhorial. Isso em virtude, dentre outras coisas, ao lugar “marginal” dado a educação pública e universal brasileira, a qual nunca dispôs de resoluções significativas quando relacionada à própria dinâmica histórica e configuração social; cujo horizonte pedagógico mantinha-se cristalizado à ordem social operante, o que dificultava a constituição de um sistema educacional embasado em diretrizes construtivistas. Para Florestan, os problemas educativos eram “resolvidos de forma insatisfatórias no passado ou nascidos com dinâmica da própria situação histórico-social no presente” (FLORESTAN, 1960).

Considerava-se que, a resolução de tais problemas educacionais exibiam relevância, por meio de uma mudança social organizada. A constituição de um sistema nacional de educação tendo como requisito essencial a integração sistemática das instituições escolares enquanto unidade estrutural não constitui nessa lógica, havendo variações que não possui um sentido universal de uma educação sistemática. Um aspecto importante refere-se ao limite na educação sistemática que opera como fator social construtivos, pois, deixam de satisfazer fatores condicionantes de mudança, necessário ao desenvolvimento educacional.

A discussão de Fernandes (2005) sobre a ciência aplicada e educação se dá no âmbito sociológico. O autor está preocupado com o impacto da concepção e do papel da ciência aplicada na educação e de ambas na e como fatores de mudanças sociais aplicadas, ou seja, como dispositivos que arrojam e/ou fomentam de forma estrutural e simbólica, certos modos culturais históricos de sociedade. Esse conjunto de conceitos ganhou vida material, segundo o autor, na esfera pedagógica especialmente a partir do século XVIII e XIX com a ampliação e legitimação crescente das ciências aplicadas, sobretudo, como resposta a revolução industrial. Decorreram dessa concepção de ciência, vários modos de fazer as coisas e de relacionar-se com elas. Assim, a ciência não produziu apenas o progresso de suas produções materiais e culturais, mas sobretudo, nas relações de poder.

Neste aspecto, a ação pedagógica/educacional sistemática torna-se instância última no processo de regulação desse progresso “científico”, embora o autor, chama a atenção para o fato mesmo do não limite da educação a essa lógica, e sim, do limite do papel pedagógico que




em última e grosseira análise, corrobora a essa concepção. Isso conforme o autor, mantém a intelectualidade dos agentes da docência, impotente (p. 130).

No caso brasileiro, isso não se deu de forma diferente, antes, associado a esse modelo, imperou também, o padrão autoritário e excludente. Denuncia ainda o autor, que o modelo educacional não se ajustou nem estrutural nem funcionalmente às exigências da sociedade a quem se destina. Por isso, seu rendimento restringe-se unicamente ao planejado, que é o da pura e simples transmissão de informação. Assim, a precariedade da educação esbarra e/ou resulta de duas coisas: o apego a concepções obsoletas de ciência – aqui como atividade cultural produzida historicamente pela própria ciência – que impera ainda, no pedagógico; problemas estruturais – financeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os referidos intelectuais, aqui refletidos, se inserem no debate pedagógica – enquanto tarefa pública, em um contexto histórico de demandas emergentes pela educação face à nova configuração social brasileira, entre 1920 e 1960, período demarcado por um ideário desenvolvimentista industrial e urbano. Diante de várias disputas pelo poder pedagógico entre publicistas/laicistas e privatistas/católicos, ganha notoriedade e campo no cenário educacional, o Movimento Escola Novista, cuja matriz filosófica assentava-se à crença em uma transformação radical, não só em sentido de ser a educação, tarefa do Estado, mas ser ela própria, transformada em sua forma aplicável. Isto é, a proposta da Escola Nova implicava numa nova forma de se operar a didática, os conteúdos e a maneira como deveriam ser trabalhados em sala de aula. Isso significava em termos concretos, mudanças paradigmáticas de se pensar e operar a educação.

Portanto, observou-se, primeiramente, que a contribuição dos referidos pensadores na arena pedagógica nacional, gira ao redor à defesa da educação, como fator de mudança social profunda e que, ambos a analisam em termos, sobretudo, sociológicos. Em segundo lugar, destaca-se a concepção filosófica que Fernandes imprime à educação científica como instrumento de mudança social aplicada. Em terceiro, a leitura estrutural da sociedade e do lugar da educação, que Fernandes, através do Movimento Escola Nova, problematiza concernente as mudanças educacionais enquanto tarefa pública. Por fim, destaca-se a importância de continuidade do estudo desses pensadores no campo político educacional brasileiro, apesar obviamente, dos limites epistêmicos que possam apresentar a uma análise



“completa” do fenômeno sociológico que se propuseram a examinar e a contribuir – à educação pública enquanto elemento de mudança social aplicada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. A renovação e unificação do sistema educativo. In: **A cultura brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

ARRUDA, Maria A. do N. "Revisitar Florestan". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, 1996. n. 30, Ano 11, fev. 1996, p. 11 - 15.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da Investigação qualitativa. In: **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Porto. 1994. p. 47-51.

BRITO, Silva Helena Andrade de; CARDOSO, Maria Angélica. Fernando de Azevedo (1894-1974: uma mesma obra e suas várias leituras. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 143-157, dez. 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (Org). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p.31-53.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**, Liv. Pioneira Ed., São Paulo. 1960.


_____. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 125-161, 2005.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál. Florianópolis**, v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MORREIRA, Maria L. de O. Penna. **Fernando de Azevedo - educação e mudança social**. Prêmio Grandes Educadores. Brasília: INEP, 1987. p. 97 – 216.



NASCIMENTO, A. S. **Fernando de Azevedo**: dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil. Araraquara: 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – UNESP.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SOARES, Eliane Veras. **Florestan Fernandes**: o militante solidário. São Paulo: Cortez, 1997.



CAPÍTULO 3

A CULTURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO AFRODESCENDENTE

Emanoel Luís Roque Soares, Prof. associado II, UFRB/CFP, prof. do mestrado profissional em História da África UFRB.


RESUMO

O presente artigo tem como metodologia análise crítica da obra de Paulo Freire tendo como foco Cartas à Guiné-Bissau (FREIRE, 1978), mostrando que educação deve partir da cultura a qual pertence o educando, como sempre foi indicado por Freire em todas suas obras e tentando evidenciar que a educação afrodescendente deve se dá a partir da cultura afrodescendente. Desta forma, para Freire a única maneira de educar para a prática de uma verdadeira liberdade é através da cultura, somente através da sua cultura e não da alheia o homem é capaz de se educar, este educar abre as diversas possibilidades de acumulação e aquisição das culturas diferentes, verifica-se que o homem é um produto no meio cultural (LARAIA, 2004) que linguagem, conforme Thornton (2004), é o elemento cultural mais estável, confirmando que o conjunto das línguas africanas foi o elemento mais frágil das culturas africanas para sobreviver e se desenvolver no mundo atlântico, embora os griôs na África tivessem um papel importante na conservação e transmissão das tradições orais (BARRY, 2000) e constatar que o ensino da história da África no Brasil passa a ser obrigatória, Lei 10.639/2003. Assim as culturas da África se articulam com o Brasil formando uma vinculação cultural e política favorável a alfabetização e educação em si. “A compreensão da história das sociedades africanas e a dos povos afrodescendentes permite maiores possibilidades de articulação internacional do Estado brasileiro” MOORE (2008, p. 132), mostrando a importância de um ensino através da cultura.

Palavras-Chave: Freire, cultura, educação, afrodescendente.

INTRODUÇÃO

O educador Paulo Freire sempre defendeu um método educacional partindo do que ele chama de realidade do educando, pois segundo ele, quando escolhemos palavras sem contato com a realidade, com o cotidiano e conseqüentemente estranha ao o mundo inteligível do educando, estas palavras que deveriam servir para alfabetizar, ensinar e educar, não o educa, somente “se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987, p.57) e assim não acontece o aprendizado a educação, restando apenas um o decorar de discurso que nosso autor vai chamar de concepção bancária da educação.




Neste ponto, o que acontece é que o educando decora o discurso, mas não aprende o seu significado,(analfabetismo funcional) ou seja, a sonorização do discurso faz com que a palavra perca a sua “força de transformação” e então segundo Paulo Freire “O educador não se comunica e sim, faz comunicado”, ou seja, “depósitos” que os educandos passivamente repetem, daí o nome “concepção bancária de educação”, a qual ele destaca as seguintes características:

1. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
2. o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
3. o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
4. o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
5. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
6. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição.
7. o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
8. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais ouvidos nessa escolha se acomodam a ele;
9. o educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
10. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.(ibidem, pag.59)

Desta forma para Freire a única maneira de educar para a prática de uma verdadeira liberdade é através da cultura, somente através da sua cultura é não da alheia o homem é capaz de se educar, este educar abre as diversas possibilidades de acumulação e aquisição da cultura alheia, uma vez que o conhecimento para o humano acumulativo, coisa que privilegia o ser humano, no entanto ele não abrir mão da sua cultura como ponto de partida para conhecer as diferenças, para descobrir novas formas de ser no mundo primeiro temos que descobrir a nós mesmos, uma vez que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas por numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite inovações e invenções. Essas não são, pois o produto da ação isolada de um gênio, mais resultado de um grande esforço de toda uma comunidade. (LARAIA,2004, pag. 45).

Desta maneira a educação de africanos e afrodescendentes de ter como partida a cultura da qual descendem, que faz sentido e parte do seu dia a dia, e a África, para Paulo Freire, era um lugar com o qual sentia uma estreita ligação cultural com o Brasil, como ele mesmo disse na primeira parte do livro *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978, p. 13), as mínimas coisas na África falavam dele e para ele, desde a cor do céu e o verde-azul do mar



até o soar dos tambores nas noites africanas; a presença do povo com a sua cultura nacional o fazia perceber que era mais africano do que imaginava.

Desde a sua primeira visita à Zâmbia e a Tanzânia, em 1971, para colaborar na Campanha de Alfabetização como membro do Conselho Mundial de Igrejas, que Paulo Freire já se sentia ligado ao chão africano e, às vezes, quando retornava à África se sentia voltando para casa. Buscava sempre entender a cultura africana através do contato direto com o seu povo e os intelectuais nacionais.


Além de Paulo Freire, outros estudiosos buscavam e ainda buscam entender a cultura africana e, acrescento que, quanto mais se pesquisa sobre o Continente Africano mais se confraterniza com os povos que foram massacrados e discriminados por terem uma cultura própria e diferente dos colonizadores.

Durante o século XVI, os europeus começaram a substituir a escravidão indígena pela escravidão dos negros africanos. A Europa investiu na escravidão do negro porque considerava rentável. De início, o interesse dos europeus era obter matérias-primas, metais preciosos e produtos não encontrados na Europa, o que estimulou a conquista de novas terras. Favorecidos pelas rotas das navegações chegaram à África, os exploradores capturaram milhões de africanos e exportaram para diversos pontos do mundo, o que ficou conhecido como escravidão.

Portugal foi o primeiro país a lançar-se às grandes navegações, pois tinha uma posição geográfica favorável, principalmente para o acesso dos navios que vinham de cidades italianas, pelo mediterrâneo, rumo ao Norte da Europa e pelo Atlântico chegava a África.

Na época do Brasil Colônia, devido às dificuldades encontradas com os indígenas para o trabalho escravo e a necessidade de pessoas para a atividade açucareira, o continente africano foi o alvo para o negócio de escravos. Os negros eram trazidos de sua terra para que pudessem servir aos senhores de engenho na lavoura e outros serviços braçais.

Economicamente viável para a Europa, a escravidão perdurou até o século XIX com a abolição da escravatura, o que não determinou, na prática, que os negros deixassem de estar na condição de escravos. Por mais de três séculos, os negros foram dominados e submissos, o que foi determinante para que o estigma da cor da pele até os dias atuais colaborasse com a diferença e preconceito entre os povos negros e os não negros. A predominância da cor da pele traduz, até hoje, para o povo negro, a exclusão, a diferença e o preconceito que são retratados em vários espaços sociais, a exemplo da escola.



Em princípio, é necessário entender que os negros vieram de nações diferentes do Continente Africano. Com o encontro de pessoas da mesma nação e também de nações diferentes, além dos costumes dos europeus, os negros africanos demonstraram uma grande flexibilidade em adaptar sua cultura.

Diz Thornton:

Os antropólogos definem esse processo como um modo de vida de uma sociedade incluindo entre outros aspectos parentesco, estrutura política, linguagem e literatura, artes, música, dança e religião. Mas esses elementos não são estáticos. Alguns são muito sensíveis às características de uma determinada área e podem mudar rapidamente; outros são mais estáveis e transformam-se com mais vagar (THORNTON, 2004, p.280).

A linguagem, conforme Thornton, é o elemento cultural mais estável, mesmo confirmando que o conjunto das línguas africanas foi o elemento mais frágil das culturas africanas para sobreviver e se desenvolver no mundo atlântico. Com a união de diversas nações africanas, era necessário que os negros se comunicassem, daí a origem de uma terceira língua, a língua crioula, que por razões práticas se baseava em línguas europeias. Essas línguas crioulas permitiam uma comunicação mínima entre falantes de diferentes idiomas.


As nações africanas eram formadas por reis e rainhas e com frequência eram governadas por funcionários que se encontravam em diversos tipos de conselhos. Diferentes da sociedade brasileira, as nações não eram estados e não tinham ideologia de classe, direitos hereditários e poderio militar.

A igreja autorizava a escravidão africana com a ideia de que os africanos precisavam achar a “verdadeira religião”, convencendo-os de que eles mereciam ser escravos.

É importante compreender que o acontecimento da escravidão se deu por objetivos econômicos, tendo como aliada a mentalidade da época, já que não foi encontrada outra maneira de obter mão de obra para o trabalho nas lavouras. O período da escravidão foi um massacre ao ser humano, ao passo que reconhecemos a influência direta da cultura destes povos africanos, na música, nas comidas como o quiabo, o acarajé, a moqueca e o vatapá, a farofa, nas danças, além da sabedoria a respeito da natureza e das técnicas de trabalho.

Na religião, os africanos que vieram de várias nações africanas tinham as suas crenças que aos poucos foram se misturando umas as outras e se adaptando ao Brasil, cujo nome da crença mais comum é o candomblé.

Ligada à expansão marítima europeia, a primeira fase do colonialismo africano surge da necessidade de encontrar rotas alternativas para o Oriente e novos mercados produtores e consumidores. Durante os séculos XII ao XVI, a África teve um papel importante na economia mundial, revelando fontes de metais preciosos, como o ouro e a prata. Mas, a



agricultura, apesar da grande importância dos metais nesse período, era a base principal da economia dos reinos ao sul do Saara, prevalecendo a produção patriarcal não só nesta região como em outras da África.

A partir do Século XVII, os holandeses e ingleses começaram a empurrar os africanos para as regiões inférteis, dificultando o desenvolvimento da agricultura e a criação de gado, atividade principal em algumas sociedades.

Com a colonização da África, com exceção da Etiópia e da Libéria, os europeus reforçavam a ideia de que a África não tinha história, tendo em vista a oralidade que permeava por todo ou quase todo o continente, o que para os europeus reforçava a ausência do poder exclusivo e do Estado. O que ocorria na África era o poder popular, formas de democracia com a participação das diferentes categorias da população, onde as decisões eram tomadas a consenso. Já para os europeus, a ideia de poder consistia na centralização do comando, exigindo disciplina e responsabilidade perante o poder maior.

Nas sociedades da Senegâmbia, os griôs, enquanto detentores da tradição oral, tinham a dupla função de romper o silêncio do esquecimento e exaltar a glória da tradição. Essas tradições orais eram transmitidas de geração em geração, cujo aprendizado em Gajaaga era duro e todos os dias o Mestre fazia com que todos começassem a récita desde o início até o ponto em que pararam no dia anterior, durante o período de sete anos.


Disse MamaduKuyaté, griô a serviço dos príncipes Keita de Mandinga, na África Ocidental:

Nós somos sacos de palavras, somos sacos que encerram os segredos muitas vezes seculares, somos a memória dos povos, pela palavra damos vida aos feitos e gestos dos reis diante das jovens gerações. Minha palavra é pura e destituída de toda mentira, é a palavra do meu pai: é a palavra do pai do meu pai (BARRY, 2000, p. 7).

Os griôs tinham um papel importante na conservação e transmissão das tradições orais. O griô WaKamissa, da sociedade mandinga, dominava os conhecimentos da mitologia, da cosmologia e dos signos gráficos, além de saber contar histórias do seu país e suas esperanças. A narrativa histórica faz referência à lenda e até mesmo ao mito como elemento de legitimação de uma situação.

Para os historiadores, as tradições orais deveriam apenas passar por um tratamento crítico, pois são fontes e não podem ser consideradas como complemento de documentos escritos.

Na Senegâmbia nasce a metodologia de coleta, transcrição e interpretação das tradições orais. Historiadores da Escola de Dacar, a exemplo de Bubacar Barry e



Abdoulaye Bathily, tiveram condições de reconstruir o passado através das tradições orais, pois tinham a vantagem de conhecer línguas africanas que contribuíram para acesso das informações.

Diz J. Vansina sobre as tradições orais:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, Isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os Dogon sem dúvida expressaram esse nominalismo da forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que "dizer" é "fazer" (VANSINA, 2010, p. 139-140).


Há uma grande diversidade cultural na África, considerando que antes da colonização europeia o continente teve a sua origem, conforme os mitos e lendas existentes, além de discursos de pessoas que viveram antes da exploração dos países europeus.

As duas religiões reveladas durante o período colonial na África sempre estavam em conflito. O islamismo tornou-se religião oficial no Sul do Saara e o cristianismo começou a perder espaço com a expansão islâmica. Ainda podemos citar a religião tradicional que é baseada no culto dos ancestrais e que não foi alterada pelas outras religiões.

Com a conquista colonial, século XIX, a França ficou com a parte das terras do Níger; Inglaterra fica com a parte maior e mais rica da Nigéria, Ghana e Serra Leoa e Zâmbia; a Portugal restaram Guiné-Bissau e as ilhas do Cabo Verde; e a Alemanha fica com Togo.

A França teve sob a sua tutela as colônias com prerrogativas quanto à moeda, saúde, educação e defesa, assegurando no interior da África Ocidental a liberdade de circulação dos homens e bens, limitando as fronteiras entre as colônias inglesas e portuguesas e criando desequilíbrios entre os povos do litoral valorizado e o interior abandonado, criando barreiras alfandegárias, linguísticas e administrativas.

A escravidão africana e a colonização europeia transformaram completamente a vida dos povos do continente africano, que conviviam com a própria tecnologia, diferente da utilizada na Europa, mas abraçavam os seus desejos que era conviver com o outro em paz, a sua cultura, o trabalho na agricultura, como também, mesmo com as influências religiosas, acreditar nos seus mitos e crenças. Por fim, os povos africanos poderiam não ter o poder político do Estado europeu, mas tinham o poder da comunicação e da tradição oral que era guardado durante séculos e que, hoje, historiadores tentam desvendar, transformando em escritos.




As marcas da escravidão até hoje perduram, inclusive a discriminação e o preconceito contra a população negra no Brasil. Daí a necessidade do povo de cor negra exigir o reconhecimento e reparação deste tempo em que só eram olhados como pobres e excluídos na sociedade.

Com experiência anterior no Brasil e no Chile - a de aprender primeiro para, ensinando depois, continuar aprendendo – Paulo Freire inicialmente teve encontros com os educadores nacionais, o que possibilitou uma compreensão crítica do caráter ideológico e político da alfabetização de adultos no projeto global da sociedade e o povo “que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político” (FREIRE, 1978, p.17). Assim, o Projeto nasceu com os educadores nacionais e a contribuição de Paulo Freire e equipe que tinham como opção política e prática não separar o ato de ensinar do de aprender.

Com a compreensão crítica do papel que a alfabetização de adultos teria na sociedade guineense, o educador Paulo Freire procurou os caminhos, possibilitando ao alfabetizando exercer o papel de sujeito do conhecimento no processo de sua alfabetização. Para os guineenses, a luta pela libertação foi um processo de resistência do povo contra a dominação colonial. Diz Amílcar Cabral, “indiscutivelmente, a guerra de libertação, como ‘um fato cultural e um fator de cultura’, foi uma grande parteira da consciência popular” (FREIRE, 1978, p. 131).

Apesar da compreensão do povo guineense de que a luta foi pela produção para a reconstrução do país, existia a clareza de que a maioria da população tinha um problema no setor das relações entre a educação e a produção. Então, era fundamental a organização do conteúdo programático da alfabetização e da pós-alfabetização, com o aprendizado da leitura e da escrita com a ampliação e a continuidade.

A preocupação de Paulo Freire era entender os objetivos da sociedade quanto à alfabetização de adultos, o que ocorreu com as experiências do Brasil e do Chile. Não seria diferente na Guiné-Bissau e fazendo uma análise sobre estas experiências percebe que são diferentes, a começar pelo Brasil, em que durante o regime populista os camponeses reivindicavam a terra e a melhoria de salários, principalmente no Nordeste brasileiro. As Ligas Camponesas surgiram através da inquietação dos camponeses e a alfabetização tornou-se um instrumento a mais na efetivação da transformação das relações. Paulo Freire revela que no Brasil a campanha de alfabetização era eminentemente política e que no contexto da



experiência brasileira as relações entre a alfabetização de adultos e a produção se expressaram no país sob o modo de produção capitalista, principalmente nos centros urbanos.


Durante a década de 1960, Paulo Freire iniciou o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada para as classes populares, considerando a alfabetização como porta de entrada para a conscientização e libertação. Estabeleceu com o povo, a partir de sua convivência, uma relação sem a existência do autoritarismo, tendo o diálogo como tarefa essencial, porque acreditava no poder de criação e crítica das massas mais oprimidas.

Freire criou uma concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem, prática que lhe custou o exílio, pois as suas ideias implicavam perigo para as lideranças populistas, porque os alfabetizados passaram a ficar mais exigentes quanto às promessas e as realizações efetivas. O movimento de educação popular, além da alfabetização, preparava a classe trabalhadora para a escolha de seu próprio caminho. Abrindo terreno para ideologia, criou os círculos de cultura, que era o local onde os educandos se reuniam e discutiam as suas práticas, fazendo uma leitura do mundo, tendo o educador como um mediador e colaborador.

A alfabetização de adultos em Bissau era um ato político que contava com a ajuda de militantes no aprendizado crítico da leitura e escrita, mas o que interessava realmente é que os alfabetizados pudessem fazer história, ser convidados a pensar e ter uma compreensão crítica da realidade. E foi com os Círculos de Cultura que Paulo Freire e equipe iniciaram os contatos, permitindo a participação dos alfabetizados e animadores com o fundamento de não só aprender e ensinar a ler e a escrever, mas sim exercitar a imaginação criadora.

Por isso as cartilhas, para Paulo Freire, foram superadas. São instrumentos domesticadores e na grande maioria, não estimulam os alfabetizados à curiosidade, reforçando atitude passiva, receptiva, o que contradiz o caráter criador do ato de conhecer.

De acordo com Paulo Freire (1981), Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 1981, p. 40).



Geralmente, as cartilhas são instrumentos fechados e não proporcionam ao alfabetizando um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. O alfabetizando não partilha a realidade com os outros, pois a sua experiência existencial não dialoga com o conteúdo oferecido para a sua aprendizagem. A alfabetização mecânica é realizada quando a oferta do conteúdo já vem pensada por aqueles que não aceitam compartilhar do processo de democratização da cultura, ignorando a relação do homem com o mundo que é decorrente dos atos de criação e recriação.


A educação herdada através do sistema de ensino do colonizador na Guiné-Bissau traz um descolamento entre a real sociedade e o mundo prático dos guineenses. São relações mecânicas e não dialéticas, cujos educandos absorvem os valores do sistema europeu que são transmitidos pelos dominadores, impossibilitando a unidade da prática e da teoria.

O ato de conhecimento, como cita Paulo Freire, “posto em prática por uma tal educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte.” (FREIRE, 1978, p.45).

Na Guiné-Bissau, o objetivo do Governo e do PAIGC é a transformação do sistema educacional herdado pelos colonizadores, buscando “a harmonia entre o que se pretende com a educação de adultos e o que se busca realizar com o sistema regular de ensino no país” (FREIRE, 1978, p.43).

A educação deve ser pensada como um saber que se transfere entre os homens, através das relações interpessoais e afetivas, sem, necessariamente, adentrar as escolas, cuja maioria tem o propósito de moldar os indivíduos. A ideia de educar nos remete ao homem livre com seu próprio saber e consciente de sua identidade, ou seja, um cidadão que participa ativamente da sociedade em que vive, com liberdade de pensamentos e ações.

Por isso Paulo Freire defendia a alfabetização de adultos na Guiné-Bissau na língua crioula, pois era a identidade do povo, o re-conhecimento da cultura guineense. Apesar de não ter conhecido pessoalmente o revolucionário Amílcar Cabral, Paulo Freire leu muitas de suas obras e no que se refere à alfabetização de adultos na linguagem do colonizador, ele não concordava, pois achava que a questão da linguagem é fundamental e está contida na cultura. Nesse processo de alfabetização na Guiné-Bissau sempre achou que o problema maior é o da língua, o que em várias oportunidades foi discutida, não somente em cartas, mas em reuniões de trabalho.



Discordando de Paulo Freire, o presidente da Guiné-Bissau, mesmo reconhecendo o crioulo como a língua nacional, justificava que:

a razão radical para a alfabetização na língua estrangeira, era a inexistência, ainda, da disciplina escrita do crioulo e enquanto esta disciplina não fosse alcançada, pensava-se que não havia porque deixar o povo iletrado, os próprios resultados que se vinham obtendo com a alfabetização em português no seio das FARPs (Forças Armadas Revolucionárias Populares) reforçavam essa hipótese¹.

Mas, Paulo Freire observava que os alfabetizandos, mesmo com um alto nível de interesse, não tinham possibilidade de aprender uma língua estrangeira, devido à não identificação cultural com a língua do colonizador.


Não devemos descartar a escola, mas enquanto pudermos estabelecer fortes ligações entre ela e a realidade, o saber será transmitido por todos, sem hierarquia, pois o compartilhamento dos tipos de saber aproxima as pessoas e legitima uma sociedade unida. Não que este tipo de procedimento não aconteça na escola, mas não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, considerando que somos educados para a disputa, para concorrer com o colega quando acontecem os concursos para empregos, vestibulares etc. Esta disputa é acirrada pelo sistema de ensino, cuja interpretação de educação é formar para a competitividade. Infelizmente, esquecemos ou não temos noção da origem da palavra escola, que era o local onde os gregos se reuniam para pensar e refletir, favorecendo ao ócio criativo. Hoje, a maioria das escolas tornou-se um lugar desagradável, onde só há transmissão de conteúdos que visam apenas a formação do alunado para o trabalho e o lucro.

A educação deve ser pensada para a formação de todos, onde educador e educando fazem parte do mesmo coletivo pedagógico, tomando por base a nossa realidade e o ideal que consta na legislação está muito distante de se concretizar, tendo em vista que as escolas continuam reproduzindo educação diferenciada e reforçando as diferenças e as classes sociais.

A educação de adultos não é baseada em conteúdos intelectuais, e sim, na aprendizagem, valorizando o lado humano, solidário e na ética. Afinal, o homem é um ser histórico, está inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

Pensar em educação de adultos é lembrar a educação humanista, que é libertadora, comunicativa, onde o sujeito através da conscientização enfrenta a sua realidade de forma crítica, onde através do diálogo se fundamenta o conhecimento, que é uma busca constante de

¹Texto retirado da palestra de Paulo Freire, realizada em 08 de novembro de 2005 na Faculdade de educação da Universidade de Brasília referente ao tema Amílcar Cabral - Pedagogo da Revolução.




libertação e que educadores e educandos mantêm uma relação, na qual “a tarefa do educador é problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 1983, p. 56).

Sem diálogo não há comunicação, conseqüentemente não terá uma educação verdadeira. O educador humanista trabalha na linha dialógica, reconhecendo o ser humano como indivíduo, cidadão. O conteúdo programático da educação deve ser construído juntamente com os seus parceiros, que são os educandos, de forma a valorizar sua existência, a trabalhar os seus problemas e desafiá-los, para que possam fortalecer suas ações, no campo intelectual e político.

Assim, é inconcebível, nos dias atuais uma “educação bancária”, termo freiriano que significa um discurso alienado e alienante do educador, sem o conhecimento da realidade do educando, sem a comunicação eficiente, sem o respeito pela vivência do outro. Daí a necessidade de uma formação para o educador, principalmente o de jovens e adultos, em que os envolvidos não são papéis em branco, têm suas vivências e experiências que podem ser aproveitadas e estudadas, sua visão de mundo, sugestões e considerações.

A educação de adultos tendo como referência o educador Paulo Freire atinge um patamar maior do que simplesmente a alfabetização, pois as suas reflexões levam a outras leituras, contribuindo para o conhecimento dos múltiplos enfoques abordados pelo autor, como identidade, alteridade, conscientização, diálogo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade etc. Paulo Freire sempre enfatiza o diálogo entre educador e educando e explica que esta prática põe o educador numa posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que o educando é portador de um saber. Como exemplo de sua vivência com os oprimidos, aprendemos que a relação teoria x prática deve estar presente na educação da sociedade contemporânea, não só entre as mesmas classes sociais como em classes diferentes. Filosofia seguida pelos educadores militantes que trabalhavam no projeto de alfabetização e pós-alfabetização na Guiné-Bissau.

No Brasil, sociedade capitalista, os jovens e adultos de origem popular que têm descendência africana ainda lutam para superar as dificuldades durante a trajetória estudantil, herança colonialista em que por um longo período ficaram submissos ao europeu, aculturados pelos brancos, perdendo a identidade e a dignidade. As pesquisas sobre a história do continente africano, mais precisamente a Guiné-Bissau, local em que os africanos foram educandos de Paulo Freire, retratam situações semelhantes de discriminação em relação aos



oprimidos, negros e pobres, com características específicas, a exemplo do cabelo encaracolado e o nariz avantajado etc. Recentemente, no Brasil, as lutas dos movimentos sociais amenizam a situação dos excluídos e já há legislações específicas para os afrodescendentes e indígenas, com o objetivo de reparar os erros cometidos pela sociedade dominante, além de garantir aos excluídos a serem “sujeitos” de sua própria história. Nesse aspecto, precisamos entender que o povo negro não teve nenhuma oportunidade de expressão e pensamento e como herança, ainda a discriminação perdura em muitos locais, a começar pela escola.


A Lei 10.639/2003, sancionada pelo Governo Brasileiro, introduzindo o ensino da história e culturas da África, mostra que o Brasil está mudando. A luta contra o racismo e o respeito à diversidade mostra possibilidades de por fim as injustiças sociais e as diversas discriminações.

Com o ensino da história da África no Brasil ocorre uma articulação com o Continente Africano, através de uma vinculação cultural e política. “A compreensão da história das sociedades africanas e a dos povos afrodescendentes permite maiores possibilidades de articulação internacional do Estado brasileiro”, conforme MOORE (2008, p. 132).

Recentemente, foi sancionada pela Presidência da República, a Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas), criticada por uns, mas aceita por aqueles que têm responsabilidade e consciência de que para se conseguir uma sociedade mais justa é necessário não haver oprimidos e que não haja privilégios de classe. É importante a igualdade entre os homens e mulheres e a principal arma para a conscientização é a educação.

A conscientização e politização do povo negro africano através da educação foi a luta que Paulo Freire travou, porque acreditava na possibilidade de participação dos oprimidos na sociedade, mas na prática a democracia da sociedade se refletia e ainda reflete no poder das classes sociais. Na Guiné-Bissau, Paulo Freire preocupava-se com as ideias dos nacionalistas que defendiam o ensino dos guineenses na língua dos colonizadores – o português. Na carta que Mário Cabral (1996) escreveu à Paulo Freire, quase dez anos depois, revela que “não fora a inexistência da codificação do dialeto português na África e o desconhecimento absoluto do português no meio rural estou certo, teríamos tido um grande sucesso, tal era a disponibilidade política e a receptividade popular”(CABRAL, 1996 *apud* GADOTTI, 1996, p. 136).

O ensino da língua era motivo de discussões de Paulo Freire com a equipe de educadores nacionais, que seguindo o pensamento de Amílcar Cabral concordavam que o



ensino deveria ser em português. Para Freire, alfabetizar os guineenses na sua própria língua era conscientizar os guineenses para o reconhecimento da própria identidade, mas respeitando os motivos dos educadores nacionais, os guineenses foram alfabetizados na língua portuguesa. A escolha do ensino da língua para a alfabetização dos guineenses mostra que as discussões foram embasadas na ideologia dos guineenses. Entre a língua crioula e o português do colonizador, foi decidido pelo PAIGC que a língua da campanha de alfabetização seria o português, mudando a decisão inicial de Paulo Freire que como estrangeiro não pôde impor a proposta na realidade da Guiné-Bissau e nas necessidades determinadas pelos líderes políticos. O próprio Freire admite que foi impossível conduzir a campanha de alfabetização, atribuindo a escolha do português como língua para alfabetizar o povo guineense.

Enfim, apesar de não obter sucesso na campanha de alfabetização, o livro de Paulo Freire faz pensar nas perspectivas da educação para os povos oprimidos, que não é simplesmente aprender a ler e escrever, é ir além, é tornar-se uma pessoa politizada e consciente dos seus direitos e deveres como cidadão. É olhar para o outro e saber que a construção de uma sociedade democrática é constante e com a participação de todos. Infelizmente, somente os educandos e educadores das classes mais baixas é que se conscientizam de que as atitudes coletivas reforçam e constroem uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

BARRY, Boubacar. **Senegâmbia: O desafio da História Regional**. Rio de Janeiro: CEEA, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 p.


_____. **Extensão ou Comunicação**. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Brasília: Instituto Paulo Freire; UNESCO, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - um conceito antropológico**. 17 ed. Jorge Zahar: Rio de Janeiro. 2004.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.(Coleção Repensando África, Volume I).



THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico - 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. pp. 394-430. (Col. Os africanos no Mundo Atlântico no século XVIII)

VANSINA, J.A. Tradição Oral e sua Metodologia. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Capítulo 7. Editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <<http://afrologia.blogspot.com/2008/03/tradio-oral-e-sua-metodologia.html>> Acesso em 11.04.2011.



CAPÍTULO 4

A EPISTEMOLOGIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS UTÓPIAS DEMAGOGIA DA SUA PRAXI NA EDUCAÇÃO NACIONAL

Antônio Carlos Coqueiro Pereira, Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais, Instituto de Educación Superior Grado e Postgrado Kyre' ySão – I.E.S.K.S.


RESUMO

A elaboração desse Artigo tem como objetivo mostrar como as políticas públicas na educação brasileira teve um avanço primordial no papel como garantia de uma educação de qualidade, infelizmente não pode dizer isso na sua praxi no contexto nacional. Não tem uma afirmação se ocorre por causa da velha política de interesses em não promover uma educação de qualidade, uma política retrograda e que não atende as Leis em relação a uma formação continuada dos professores da educação Básica para a promoção do saber e do compreender em inovar nas suas práticas metodológicas educacionais e fortalecer para o povo, a nação, a não ser mais manipulado por quem ostenta o poder sócio econômico. Tem como linha de pesquisa qualitativa bibliográfica, com ênfase nos anais de teóricos que abordam tais conteúdos e temas, e que o alvo desse Artigo sejam educadores e curiosos sobre as políticas públicas educacionais brasileiras e as suas histórias do passado e que refletem no presente.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Praxi Educacionais; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO


A história da educação ao longo dos tempos, tanto na questão mundial, continental e nacional, vem sendo motivo de retaliação, de alienação e de enganação no que trata de favorecer os menos favorecidos e o que mais precisa dela, a educação. Temos como base na questão mundial, quando o surgimento na Europa antiga, medieval, moderna e contemporânea em que favoreciam ao um gênero, neste caso, o masculino, a classe mais fortunadas, onde o clero, a classe nobre e quem tinha vínculos com famílias reais e nobres, depois veio a educação moderna onde continuava atendendo o interesse da burguesia e dos nobres, com acesso as Universidades e Liceus, adentro na Idade contemporânea onde a questão mais interessante era que falava em filosofia, sociologia, a busca da razão e da humanística e que só atendiam quem podia pagar ou ter um privilégio de ter o dinheiro.



Isso também não furta a educação do continente americano, em que para obter conhecimento e aprendizagem teriam que ir além mar e estudar nos grandes centros europeus e quando esse indivíduo conseguia formar, voltava para a Nova Terra e iam ser tutor ou até professor da elite, das nobrezas que tinha em cada país ou região do Continente Americano. A casta da educação que ainda podiam contar com aqueles que tinham sorte e conseguiam serem agraciados com a boa ajuda de quem tinha condição. Depois a educação passou a ser classificada de acordo com a sua formação para homens e mulheres. A medicina, o Curso de Direito, os cursos de engenharias e outras eram para a classe masculina e depois criaram as escolas normalistas, os liceus e as casas de câmaras onde as mulheres estudavam e tinha a formação em magistério (normal), culinária e administração do lar.

Ainda pode constatar que durante esses períodos, as unidades escolares eram em lugares onde atendiam as necessidades dos afortunados sociais e de cunho político. Nem todo lugar e nem toda a pessoa teve direito a acesso a uma escola perto de casa ou então de frequentá-la, a escola eram motivo de sustentação de classe. A política escolar nacional, após a queda da monarquia, com o surgimento da república, passou a pensar uma escola para todos, onde poderiam ingressar toda camada social, onde poderiam abranger mais a população de forma geral por todo o país e que facilitaria o acesso ao conhecimento e a aprendizagem para todos. Foi uma utopia sem nenhum pudor, pois o país tem uma dimensão em que dificultaria todos os lugares ter escolas, professores e condições para a sustentação dessas escolas nos cantos mais longínquos desse enorme país. A educação continuou sendo nos lugares mais desenvolvidos, melhores condições para atender aqueles mais favorecidos socialmente e infelizmente não conseguia atender toda a população. Ainda pode compreender o interesse dos políticos e dos dirigentes regionais em ter uma educação rudimentar e arcaico, onde podiam conseguir algumas pessoas que tinha um pouco de conhecimento para treinar e fazer copiar, as pessoas no interior do país para poder votar nos coronéis, o nome e fazer perpetuar a sustentação daqueles que tinham mais esperteza no poder.


Não é só de hoje que a educação é manipulada em nome de uma coisa que poderiam ter acabado nos tempos anteriores e que hoje ainda continuam assolando aos menos favorecidos nesse país que são as camadas mais pobres e que sustenta a base da pirâmide etária são escadas de quem tem mais esperteza e condições de promover a



alienação, a subjugação, o direcionamento, o encabrestamento de uma nação que dependiam e depende da boa vontade de quem deveriam promover a liberdade, a igualdade e o direito de todos ter uma aprendizagem ou conhecimento de um saber sistemático ou assistemático direcionado dentro de uma unidade de ensino. Ver uma máquina dentro de quatro paredes, que aliena, que humilha, que faz com quem as injustiças sejam vista em todo parâmetro do cotidiano de um sujeito que pensa em ser agraciado com um bondade, de órgãos governamentais, de órgão políticos sociais, de uma demanda para um todo, para ser uma pluralidade e não uma singularidade e por tudo ter uma conjuntura em que possa desenvolver não só uma minoria, mas sim um todo que tenha uma verdadeira e concreta política pública educacional.

Sabe que as políticas públicas, no seu âmbito geral, deveriam ter um caráter popular, onde tem uma abrangência mais voltada para as camadas sociais desfavorecida e que o seu intuito é dar oportunidade para quem não tem. Isso seria uma dádiva de Deus se fosse assim no papel e na sua pratica, mas infelizmente ver quem mais precisa as margens das políticas públicas e quem não precisa, está inserido até o pescoço sendo beneficiado, sendo favorecido e lutando para ter mais privilégios. Foi assim na época do Brasil Colônia, na época onde o Brasil foi uma Monarquia, na época do Brasil República, na época do Brasil dentro de uma ditadura vergonhosa e cruel, ver quando o Brasil passou por uma política selvagem de cunho neoliberalismo, ver isso dentro de doze anos de um governo socialista, onde teve uma melhora e hoje estamos dentro de uma recessão de uma política pública escancarada em que está na cara do fortalecimento da máquina administrativa e tendo corte onde não devi no seio social de um governo tendencioso a fortalecer mercado estrangeiro e imperialista.

Podem vivenciar isso claramente dentro da esfera educacional, onde fazem Leis inovadora, com intuito de promover ações educacionais que vai facilitar de forma coesa e concreta a educação da nação em seu todo, que reformulações são feitas a cada mandato de um governante, dizendo que vai melhorar as condição da educação do povo do país, onde a igualdade, a facilidade nas progressões escolares serão para todos sem distinção, fala que o plano de governo é para diminuir a defasagem da idade série, facilitar o acesso dos jovens e da população nas universidades, independentes de camada social, étnico-cultural e regional, onde diz que a educação é para todos e todas do país.




Mas o que é de verdade no papel, foge muito de ser uma realidade na sua prática, pode enumerar várias ações ao longo do tempo que a prática nunca chega a ser uma realidade, desde os tempos antigos da história até na contemporaneidade, as utopias do papel continuam utopia na sua prática, sendo manobra de barganha, de favorecimento, de alienação e uma perpetuação do que se diz ser uma prática real. Temos como exemplo o Manifestos dos Pioneiros da Educação no ano de 1932, liderado por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, esse último teve o seu conhecimento e formação social nos Estados Unidos, onde a estrutura de educação tem uma diferença enorme e que queria implantar no Brasil, a educação continuou sendo de elite, utópica e com um leve cunho de hipocrisia. Desculpe a sinceridade.

Em 1961, em uma eminência de um governo socialista, onde a vontade dos governantes liderados por Jânio Quadros e João Goulart, que queria diminuir o número de analfabetismo, para isso foi convocado o educador Paulo Freire e suas pedagogias para tal façanha, assim foi implantada a Lei número 4024/61 e que foram interrompidos quando o Brasil passou ter os “ANOS DOURADOS DO CHUMBO”, quebrando toda vontade de ter um desenvolvimento educacional nos moldes dos países socialistas e populares.

AS LEIS EDUCACIONAIS E AS SUAS DIRETRIZES

Aí o retrocesso educacional veio a todo vapor com a Lei número 5.692/71, com reformulações de currículos, extinções de disciplinas no ensino fundamental II e no ensino médio, uma educação tecnicista e repetitiva em que não favoreciam ao aluno a pensar, analisar e ser crítico, uma tábua rasa. E na sua penúltima tentativa de fazer uma educação, que começou na Constituinte de 1988, onde começou a pensar em uma educação libertária, crítica, analítica e que seria um marco importante na educação brasileira, com valorização do aluno, dos professores e seus agentes educacional escolar, onde olhava para uma descentralização, ainda tímida, dos grandes centros e que trouxe muitas coisas importantes para evolução educacional do país, que foi a Lei número 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Base Nacional de Educação.

Foram implantadas algumas medidas que favoreceram de forma quase democrática a discutir o que era bom para o país, para a nação, para os alunos, para toda comunidade educacional que foi as realizações de Conferências para entender o que é bom ou ruim para a educação nacional. Uma das primeiras Conferência foi a I CONEB, realizada em Brasília




em 2008, onde foram homologadas as demais Conferências a serem realizadas, a transformação de do FUNDEF em FUNDEB, onde foram implantadas as normativas para criação de Conselhos escolares e os recursos para o FNDE, a valorização dos recursos de acordo com a necessidade de cada região e demais programas que proporcionou o desenvolvimento da escola e do aluno no seio educacional e o mais importante foi a ratificação do Fórum Nacional De Educação.

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade. (FRIGOTTO, 1998, p. 224).

De acordo com a citação acima, percebe-se que a educação ainda vive em um caráter de preparar as seus alunos em mais uma ferramenta que sustentação da mão de obra reprodutora de uma economia elitista e que não vai sair dos dogmas arcaicos em que sempre a escola e a educação foram atreladas para a sustentação de que estava ou está no poder de acordo com o momento em que passa o local onde o preceito está sendo empregados.

Hoje vive uma incerteza dentro da educação, quando não sabe o que poderá vir com essa nova Base Nacional Comum Curricular, onde no papel tem uma maravilha, buscando objetivos, práticas e habilidade tanto do aluno quanto do professor, o que mais preocupa é que quando se trata de algo que é do notório saber do professor, onde tem a segurança de orientar aquilo que sabe, entende e sente segurança no que poderá fazer para fortalecer essa Base Comum, vem a preocupação e o questionamento, será que o professor está preparado para colocar em prática o que propõe esses novos parâmetros? Aí volta a lembrar da velha premissa onde a educação nos tempos de hoje, vai e voltar para aquele caráter elitista, onde a preparação dos novos orientadores ou professores não está sendo condizente com o que diz a bendita lei. Será que o MEC, a CAPES, o INEP sabem que a quantidade de professores a nível municipal, estadual da educação básica, quase na sua totalidade não tem uma formação continuada para adequar o que diz a BNCC? Será que não vai ser mais uma utopia ou hipocrisia que os governos querem impor na clientela educacional e para a nação brasileira? Fica esse questionamento.

Neste ponto é que pode preocupar com a política pública que está dentro da Lei número 9.394/96 em seu Artigo 62, parágrafo III, que trata da formação continuada do




professor para poder ter as novas formas de conhecimento para usar em novas metodologias em faz com o aluno aprenda dentro desse novo Parâmetro Curricular. Vejam os empecilhos que encontra o educador da Educação Básica.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA UMA METODOLOGIA INOVADORA

Um tema que está sempre em evidencia na área educacional é a formação continuada dos agentes educacionais para a pratica pedagógica dentro de uma unidade escolar. Sabe que a escola vem sofrendo modificações dentro das suas propostas educacionais, como dentro do sistema escolar e quando fala em uma educação fora dela. Hoje coloca muito o chamado sistema educação domiciliar, pode observar que o órgão que gerencia a educação pública do país quer de uma vez por todos de fazer com que qualquer um possa ter o faculto de lecionar e de ensinar fora do sistema educacional escolar.

As leis que fazem com que os educadores que estão na ativa tenha uma graduação com licenciatura, bacharelado, doutorado ou uma complementação para exercer o direito da docência estão sendo descumpridas na sua maioria das instituições outras unidades educacionais vem maquiando o sistema educacional com o emprego dentro das faculdades ou mesmo de universidades com o emprego do tutor como viés para suprir a função do professor. A palavra “tutor”, segundo o dicionário Aurélio, diz que a palavra tutor significa aquele que guarda, aquele que receber a função de guardar e poder de tutela de algo, mas nunca refere como professor que emprega a arte do magister. Percebe que a sonhada formação continuada daqueles que estão na ativa, pode perder o espaço para as novas diretrizes que vai dificultar cada vez mais o aprendizado de qualidade e de poder ver um país que depende do conhecimento escolar e de formação de muitos seres pensantes, de proporcionar uma qualidade de desenvolvimento tecnológico e de qualificação para a ampliação de uma área tecnológica, voltar para o ensino rudimentar e sem uma condição para competir com os países que estão à frente no processo educacional escolar.

Outra situação que ainda permeia nos departamento da CAPES, órgão vinculado diretamente ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil, limitam vagas para os professores galgar um curso de qualidade dentro das universidades públicas gratuitas, sendo muitas vezes por pessoas que não estão em sala de aula, pessoas que tem um estímulo ou coparticipação de projetos e conseguem vagas sem estarem na ativa do ensino




público dos sistemas educacionais brasileiros que são a rede municipal, estadual e federal. A formação continuada abre leques tanto para professores que estão a muito tempo na sala de aula quanto para os novatos que precisam sempre estarem atualizando métodos para a sua prática profissional. A formação continuada dentro da escola pública para os seus educadores, poderia ser com mais facilidade, com maior número de vagas e sem clientela apadrinhado. Principalmente profissionais de escolas de área de riscos, de difícil acesso para os grandes centros e escolas quilombolas, do campo e o EJA.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995), p.28)

Segundo Nóvoa (1995), faz necessário trabalhar a diversidade das práticas metodológicas para obter novas relações com o conhecimento pedagógico, o científico e com o conhecimento vivência inata para o que pode ser adquirido ou empregado dentro das academias de formação para a prática do magister. Muitas vezes pode considerar que o conhecimento possibilita que o educador pesquisador e leitor tenha mais facilidade de “brincar” dentro da forma ensinar, ter uma variedade de emprego metodológico para cada tipo de turma, alunos e de escolas.

A educação deve ser libertadora, sem dogma ou paradigma, sem atrelar aos conhecimentos de teóricos ou de uma tendência que fica arraigada ao velho sem tentar buscar o novo, assim pode dizer que a educação precisa inovar, seus agentes transformarem e adquirir um conhecimento ou uma formação continuada que possibilite o educador voar sem ter asas no que se trata de relacionar o seu novo conhecimento com uma pedagogia ou método fascinante e que possa motivar perpetuamente a sua clientela.

É necessário enriquecer a aprendizagem com as ciências mais estimulantes do século XXI. A pedagogia e o trabalho do professor estão ainda muito fechados nas psicologias do desenvolvimento, nas psicologias de Piaget, em certas sociologias do século XX. A pedagogia precisa respirar. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Como, por exemplo, todas as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência. Trata-se de um conjunto de temas que temos integrado mal à pedagogia. Falo da psicologia cognitiva, das teorias da complexidade – que dizem, contrariamente às nossas convicções, que nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre se aprende do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato, que aprendizagem é de uma enorme complexidade. A profissão docente




está ainda muito prisioneira da pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX, não consegue se enriquecer com os contributos, que são, no século XXI, os mais interessantes das ciências contemporâneas. (NÓVOA, 2007, p. 07).

Segundo o autor da citação acima, a pedagogia está sendo sufocada pela ciência psicológicas do desenvolvimento, da estruturação de como aprender da teoria de Piaget e não enfoca a necessidade do educador focar em outras ciências que faça com que o educando saia do cotidiano educacional e que faça ser compreendida a necessidade de novos conhecimentos junto a unidade escolar, uma aprendizagem que busquem o real do irreal, da prática junto com a teoria, da formalidade sobre a informalidade e assim o educando buscará um prazer no que vai e no que quer aprender. O educador tem que desprender de muitas formulas prontas, pesquisar e ler para desenvolver novos conhecimento e para elaborar novas metodologias.

O FAZ DE CONTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROCESSO NO CENTRO ACADÊMICO

Quando fala que a educação pode ser transformadora na vida de uma pessoa, que tira de um estado de inércia, tornando um ser participativo, crítico e libertário dentro de uma sociedade em cada momento faz com que esse cidadão tenha necessidade do conhecimento, regras sociais, de uma capacidade de expandir desenvolvimento para ele e os demais membros dessa sociedade possam ter conforto, liberdade e a necessidade de ser independente. Hoje ver uma escola despreparada, professores com necessidade de ter uma formação continuada, não só para o seu emprego metodológico, mas para obtenção de conhecimento para poder diversificar a sua metodologia em situações necessárias dentro da sala de aula de acordo com a necessidade de cada aluno ou dos alunos em geral.


Assim, pode dizer que o desempenho de cada profissional, da escola dentro de uma sociedade, faz necessária a formação de cada professor orientador, de uma formação que tenha tato no que tange a preparação do Plano Político Pedagógico, o comprometimento da sociedade para com a escola e principalmente a participação dos pais dos alunos na formação do referido documento. A escola que tem uma parceria social, que busca ser democrática e igualitária sem distinguir clientela, sem ter uma conjuntura para só preparar seus alunos para a vida profissional em que vai continuar sendo vítima de um processo que na maioria dos países, governos e sistema quer, alunos com capacidade de ter uma



expansão intelectual em ser um mero tijolo de um muro que vai aprisionar para a sua vida toda. A escola é o caminho transformador quando ela é bem gerida, quando é bem ligada a comunidade e quando faz com que os seus alunos pulem o muro da prisão educacional para buscar a sua liberdade, a sua forma de ser agente multiplicador e de transformação social. As escolas atuais, na maioria das vezes, não emprega o que a pratica teórica que se aprende nas academias e que são cobradas nas atividades acadêmicas em que os professores são obrigados empregar na sua pratica de aprendizagem acadêmica, dentro de uma realidade pratica e necessária dentro do universo chamado escola.

Os saberes que ostenta os pilares da educação, muitas vezes leem e não enxerga o que realmente quer dizer na sua pratica, sente uma emoção quando ler e não sente a obrigação de empregar dentro da realidade escolar. Do que adianta conhecer, estudar, colocar em pratica dentro das academias e não coloca em partida na realidade depois de ser formado, preparado para sentir na realidade desses saberes para um educando. Vejam o que diz esses saberes: Aprender a Ser, Aprender a aprender, Aprender e a conhecer, aprender a conviver, Aprender a valorizar, Aprender a preservar, Aprender a recomeçar e Aprender a transformar (DELORS, 2012), A Universidades e Faculdades faz com que professores entendam esse legado para a educação e quando saem dessas instituições parece que esquece e volta a praticar atos que lembram a velha educação, a forma tradicional de fazer com que os alunos tornem “tijolos” para sustentar elites e ser explorados.

A escola com um programa voltado para seguir um plano político pedagógico libertário precisa que os seus orientadores professores sejam praticantes de formações continuada para melhor praticar, através dos seus conhecimentos, metodologias inovadoras. A escola do século XXI, na sua minoria pratica uma forma em que emprega a principal necessidade de habilidades que os alunos necessitam para desempenhar a sua cidadania perfeita, além de ter uma capacidade de sobressair ao meio de muitos fatores que faz com que ele, o aluno cidadão, em relação dos que são mais afortunados em seu emprego economicamente. A escola libertária para o século XXI necessita de professores orientadores libertários, professores orientadores democráticos, professores sociáveis e que façam com que os seus orientados possam ser capazes de competir com igualdade na sociedade. Viver a educação precisa de esforço motivacional, precisa de comprometimento, precisa de resiliência e acima de tudo uma boa metodologia. Outro




ponto marcante dentro da educação e que podam a unidade escolar ser igualitária é a de que existe uma jogatina impiedosa de cadastrar essas unidades pedagógicas para o órgão superior nacional educacional de acordo com a forma de cada instituição de ensino escolar. Por ver escola rural, ser cadastrada com escola do campo, sabendo que essa escola do campo é amparada por leis diferentes, por emprego funcional administrativo e metodológico diferente.

A questão que a escola está inserida dentro de uma esfera econômica é humilhante e vergonhosa, temos como exemplo a questão da vinculação do repasse da União para os municípios de acordo com o número de alunos, a vinculação de recursos por escola, vinculada ao número de alunos e pôr tudo a questão dos vencimentos do profissional da educação também vinculado ao número de alunos que deveriam ser vinculados por necessidade, por desempenho e por tudo por questão de necessidade geográfica espacial. Regiões mais pobres ou escola que estão inseridas em áreas de risco social, em que a comunidade, os integrantes que estão dentro desses fatores requer mais incentivo financeiros, de competência e habilidade metodologias e de conhecimento para desenvolver o seu papel social como agentes transformadores de práticas sociais.

[...] ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter anual, as também nas de consulta (exercer comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens) de relação com os outros (dialogar). Pedir competência nesses casos é, simplesmente, cobrar efetividade do que se pretende na educação (SACRISTÁN, 1995).

Segundo Sacristan, a educação e os seus agentes necessitam de sempre serem promovido através de conhecimentos e esses conhecimentos que possam desenvolver tais habilidades e competências aos educadores agentes de transformação como o incentivo na sua formação, na valorização do seu trabalho, sendo financeiro ou de promoção de classe ou de uma forma que motive quem está sendo o interlocutor ou mensageiro do conhecimento ou quem está recebendo o conhecimento que o aluno no seu estágio final que é a escola.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os



seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...(DELORS, 2003, p. 11)


De acordo com a citação em uma análise, para conseguir tal desenvolvimento, cabe os órgãos que fazem parte do processo educacional possibilite seus agentes transformadores capazes de serem transformadores e para isso cabe uma educação e formação continuada concreta, que não fica só nos projetos e que sim, tenha uma eficiência plural nas unidades federativas do país e dentre os municípios que compõem todos os estados da federação.

Uma educação em que a importância do emprego de metodologias e conteúdo para a questão profissional de quem está aprendendo sem preocupar com o pensamento racional, social, coletivo e crítico de quem precisando ser um ser crítico, participativo e transformador de dogmas e de estigma no decorrer do seu desenvolvimento e crescimento com um ser vivo e social.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ATO DE CONHECIMENTO, DE FORMULAR NOVAS METODOLOGIAS E DE COMPREENSÃO DE MUNDO PARA O EDUCADOR

Questionar sobre a capacidade de pensar de um indivíduo que tem uma Muitas formação cultural voltada para aquilo que tudo que vê e compreende, o que está vendo e sente e a necessidade de comunicar o que está perceptível com o outro. Foi assim que começou, o ser humano a falar. Pode também tomar como base, a evolução do homem erectus para o homem sapiens. Com a transformação da cabeça na forma atual e do alongamento do pescoço. No decorrer desse desenvolvimento, o homem não parou de falar e transmitir culturalmente o que pensa, o que sente, o que incomoda, o que o aflige, o que entende do certo ou errado.

Essa habilidade foi capaz de formular surgimento de várias ciências que estuda a questão da fala, como o homem fala, como é a forma da falar, os idiomas no mundo falante com suas origens, gramática linguística. Assim surgiu a sociolinguística. Muitos desses teóricos vieram fazer com que o universo social da língua fosse estudado historicamente de acordo com as conquistas através das guerras do poder de sustentação de culturas e economia, fez aparecer as novas multiculturas da linguagem como idioma e como costumes de vivência e de sobrevivência mundial.




O mecanismo que faz o ser humano pensante a transmitir em forma de voz é o ar e o deslocamento da epiglote que é capaz de fazer com que o ar emite o som que nos possibilitam a se comunicar com a fala. A ramificação linguística pelo mundo é de uma tamanha proporção que não tem como saber a quantidade de idiomas (línguas) faladas. Calculam que existem mais de três mil idiomas no mundo e que até o momento não tem uma certeza de qual é o idioma “mãe”. Alguns estudiosos, em algumas publicações comentam que pode haver uma igualdade de tempo para definir qual foi o primeiro idioma falado, pois tende a dizerem que pode ser surgido vários idiomas ao mesmo tempo em lugares diferentes e outro já põe em dúvida essa teoria porque existem várias palavras em idiomas diferentes que coincidente ou não, assemelham. É o caso do pronto indo-europeu, o sânscrito e o indo-europeu.

A fala que veio ao mundo através da evolução do crânio e das partes que faz o aparelho fonador a emitir a voz, foi capaz de criar ao homem o poder mais certificante que possa existir na compreensão humana que foi a fala. Com a fala e seus conjuntos de palavras, tornou o homem a obter o maior instrumento que tem para mobilizar várias mentes, ideologias e ceticismo. Esse instrumento foi empregado ao longo da história da humanidade, nos quatro cantos do mundo. Uma ferramenta de manipulação, subjugação e até mesmo de punição que foi o discurso. Esse discurso levou ao homem com o poder da oratória a ser um sujeito capaz de dominar várias camadas da sociedade em diversos lugares, culturas e de uma poderosa economia. Podemos enumerar vários personagens que usou a oratória para manipular massas, reinados, parlamentos, refutar e oprimir culturas e religiões e fazer o mundo a separar por ideologias econômicas, racistas e de sofrimento.

A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há verdade atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2009, p. 26).

Pode perceber na história religiosa da origem do homem, do pecado carnal que Deus colocou ao homem, na história da morte e ressurreição de Cristo, na idade medieval, na idade moderna e na contemporaneidade. O discurso, na capacidade de um homem faz com que torne uma arma poderosa que transforma um plebeu ao um Lord ou até em um premier. O homem no seu ato de comunicar, adotou umas certas regras para emoldar a fala, o discurso e a oratória que foi as regras de linguagem ou a gramática. Assim pode conciliar



a fala com a escrita. Neste contexto, as escritas foram criadas pelos Sumérios, através dos hieróglifos, dando o signo para cada letra falada e assim foram criadas as palavras.


O discurso foi tão significativo na modernidade, que muitos teóricos e filósofos tentaram mostrar como pode ser muito poderoso o que é falado, sendo transformado como armas de manipulação ideológica e chega até ser motivo de estudo através da análise do discurso. Todo discurso pode transformar em uma forma de poder, gerando conflitos que permeiam a uma verdade ou uma inverdade, vai depender do potencial de quem está pronunciando esse discurso. Pode perceber que o discurso em si, pode ser objeto de manipulação de tudo ou de todos sobre um interesse individual ou coletivo.

Assim pode observar na obra de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Mikail Baktin e Saussure. São estudiosos no que trata ao discurso, a compreensão da comunicação sobre o que está sendo falado e sua mensagem para quem ouve.

[...] todo discurso esconde uma rede simbólica de relações de dominação ideológica e de poder. Cada palavra expressa no ambiente organizacional está, de alguma forma, sendo monitorada e classificada. Todo discurso que destoa da sinfonia organizacional é reprimido, não necessariamente através de punições coercitivas explícitas aplicada pela direção central da organização, mas através dos grupos internos, do controle psíquico da ideologia. Há uma delimitação imaginária [...], em que o indivíduo pode se aventurar com o uso de suas palavras, diálogos e argumentações, devendo estar, contudo, atento para que o seu discurso não ponha em risco os grupos dominantes e a ideologia vigente na organização (FARIA e MENEGHETTI, 2001, p. 1).

Segundo Faria e Meneghetti, o todo discurso tem o poder de “doutrinar” aqueles que são vulneráveis a percepção do enunciado e dependendo da situação, até fragilizado com situações que se encontra adversa, diz ainda os autores da citação, que o discurso pode ser premeditado de acordo com o interesse ideológico de quem quer chegar ao objetivo de poder conseguir controlar e mudar o sentido ideológico de uma grande massa. O discurso central pode ser indireto, através de um enunciado preliminar para chegar ao tema central que o verdadeiro motivo onde o orador que determinar na sua oratória dominadora.

Muitos desse oradores estudam o lado mais vulnerável, por motivo de falta de conhecimento do que está acontecendo, por uma esperança acabado ou por uma frustração de um poder que não está dando certo. O discurso é uma ferramenta para doutrinar e perpetuar um pensamento que tender ser algo salvador. Pode relacionar a análise do discurso com uma gama de conhecimentos, esse conhecimento pode refutar alguma



ideologia proposta no discurso devido ao conhecimento de quem ouve, ter um poder de concentração e de percepção do que o discurso está anunciando.

[...] em relação a hoje e à nossa própria condição, creio que estamos diante de uma situação nova na história, porque temos que ser libertados de uma sociedade rica, poderosa e que funciona relativamente bem. O problema que enfrentamos é a necessidade de nos libertar de uma sociedade que desenvolve em grande medida as necessidades materiais e culturais do homem – uma sociedade que, para usar um slogan, cumpre o que prometeu a uma parte crescente da população. E isso implica que enfrentamos a libertação de uma sociedade na qual a libertação aparentemente não conta com uma base de massas. (MARCUSE, 1973, p. 277).

Um poder do conhecimento não será manipulado com qualquer discurso, mesmo sendo o orador hábil na arte de pregar um discurso convincente. Pode perceber que no discurso sem o sujeito e nem o sujeito sem uma ideologia. Assim percebe que o discurso está irmanado com a ideologia e que a ideologia está de forma conceituada no sujeito. O sujeito ideológico ele pode estar cabível a doutrinação ideológica e pode ser um agente de manipulação ideológica através do seu discurso.

CONCLUSÃO

Portanto, falar das políticas públicas educacionais brasileiras, no seu contexto geral, fica uma incógnita que não tem uma resposta concreta, sabe que tem uma Lei forte e firme no papel, que tem até um sentido positivo se colocasse na prática nas esferas dos entes federados e não ver essa prática serem colocada à prova. Quando se fala em uma base comum, entende que deva existir uma igualdade educacional na sua prática a nível nacional e como deve chegar a essa igualdade? Como pode ter uma educação de qualidade sem não tem um investimento real, não aquele que só configura na lei e no papel da formação continuada dos professores da educação básica? Sabe que temos uma diversidade cultural enorme, um espaço geográfico enorme e desigual em todos os âmbitos em que diz no contexto cultural, econômico, territorial e sem contar que ao longo dos anos até a proporcionalidade de investimentos e desenvolvimento das regiões eram desproporcionais. Então não pode colocar e esperar um resultado positivo no que trata a uma base comum curricular para obter uma educação de qualidade a nível geral.



REFERÊNCIAS

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. É tica e genética: uma reflexão sobre a práxis organizacional. Anais do XXV ENANPAD, Campinas, 2001b.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O sequestro da subjetividade e as novas formas de control e psicológico no trabalho: uma abordagem crítica ao modelo toyotista de produção. Anais do XXV ENANPAD, Campinas, 2001a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. FAVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. Caderno de Pesquisa, n.83, p.5-14, nov. 1992.

MARCUSE, H. Contra-revolução e revolta. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO, 2007. Texto da Palestra proferida em outubro de 2006, disponível no site: www.sinprosp.org.br

Orlandi, E. P. (2009), A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 5 ed. Campinas, SP: Pontes.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissionais dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org). Profissão Professor. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).



CAPÍTULO 5

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE UM OLHAR DOCUMENTAL

Wender da Silva Caixeta, Docente, Universidade Estadual de Goiás
Cristiane Maria Ribeiro, Docente, Instituto Federal Goiano

RESUMO


Este trabalho pretendeu analisar a Escola de Tempo Integral (ETI) da Rede Estadual de Goiás a partir de uma abordagem documental em uma perspectiva de estudo de caso. Para tanto, foi utilizada a Escola Estadual Amélia Issa, situada em Orizona-Go como objeto de estudo para uma metodologia de análise documental. Foram analisados os seguintes documentos: “Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Educação”, “Orientações Pedagógicas Preliminares” e o Projeto Político Pedagógico da escola investigada. Os dados da análise apresentam que a Escola de Tempo Integral apresenta ausências de informações nos documentos que possibilitem professores e comunidade compreenderem a proposta de funcionamento de uma organização escolar em que os alunos permanecem 10 horas diariamente. Os achados ainda apontam para uma Proposta Pedagógica superficial por trazer poucas referências a proposta de educação em tempo integral. Consideramos que a ETI constitui uma política pública imediatista e sem planejamento definido para um processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Comunidade Escolar; Escola de Tempo Integral; Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

O movimento conhecido “Escola Nova” surgiu em várias partes do mundo e, no Brasil, foi propagado na década de 1920 com o intuito de divulgar novas ideias pedagógicas e teorias de renovação e superação das práticas educacionais tradicionais e individualistas (RIBEIRO, 2004; LIBÂNEO, 2014). Para Cavaliere (2002), as ideias desse movimento, consideradas renovadoras para o campo sócio educacional, questionavam o enfoque autoritário, abstrato e tradicional da educação e veiculava a democratização da sociedade em diversos segmentos de forma que estes ideais estavam em consonância com a filosofia de John Dewey.

Libâneo (2014) enfatiza que essa concepção deweyana, de cunho pragmático, atribuía importância às várias dimensões de aprendizagem do aluno, mediante o contexto social de expansão da indústria, intensificação da urbanização e desenvolvimento de uma



classe operária, e, para tanto, a infância deveria ser protegida contra as explorações do mundo do trabalho.


Para Ribeiro (2014) o movimento Escola Nova, cujo pioneiro foi Anísio Teixeira, constituiu um movimento educacional de grande impacto na sociedade mediante a publicação do “Manifesto dos Pioneiros” em 1932 e com isso novas políticas educacionais gradativamente foram surgindo, como, por exemplo, uma nova forma de organização escolar: a Escola de Tempo Integral (ETI).

A primeira instituição escolar de tempo integral surgiu em Salvador, Bahia, no ano de 1950, pelo Projeto Escola Parque de Anísio Teixeira, que na condição de Secretário de Estado de Educação e Saúde do governo de Otávio Mangabeira, coordenou este projeto e fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) que atendia cerca de 1.000 estudantes carentes dos bairros periféricos da cidade no período de 07h30min às 16h30min, além de ter internato para 200 alunos órfãos.

O CECR funcionava em dois ambientes separados, a Escola Classe para o ensino formal e Escola Parque para o ensino profissionalizante em ambientes separados. Esta instituição foi referência para as experiências de escolas de tempo integral em Brasília na década de 1960 e no Rio de Janeiro na década 1980 por Darcy Ribeiro (SANTOS, 2009). Muito embora, com mudanças posteriores no cenário político da época, Carbello e Ribeiro (2014) relatam que o projeto era audacioso para os cofres públicos e, por isso, não se expandiu.

As políticas de ampliação da jornada escolar surgiram apenas após a Constituição Federal, promulgada em 1988 e por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/1996 que regulamenta que para a educação infantil a jornada escolar de tempo integral deve ter no mínimo 7 (sete) horas, (BRASIL, 1996; BRASIL 2013), enquanto no ensino fundamental, a legislação deixa facultativo o funcionamento das unidades escolares em tempo integral no Artigo 34 da LDB:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.



§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Por meio da aprovação do PNE em 2001 (instituído pela LDB) é considerada escola de tempo integral a organização escolar em que a permanência do aluno seja de no mínimo de 7 horas diárias tanto para a educação infantil e quanto para o ensino fundamental (BRASIL, 2001).


O PNE aprovado em 2014 objetiva expandir a oferta de escolas de tempo integral na meta nº 6 que pretende ampliar cerca de 50% das escolas públicas com vistas a atender 25% da população escolar até o ano de 2024, e ainda enfatiza que a escola de tempo integral deve funcionar cerca de 7 horas diárias (PNE, 2014).

Já CONAE, Conferência Nacional de Educação, realizada em novembro de 2014 reafirma o período de 7 horas diárias para o funcionamento das instituições em tempo integral, e traz estratégias que deveriam ser executadas pelo poder público a fim de de reestruturar as escolas públicas com ampliações de infraestrutura, material e recursos humanos (CONAE, 2014).

O Programa “Mais Educação”, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 propunha a volta de alunos no contra turno escolar para atividades de ampliação da aprendizagem, contudo, este programa somente foi executado em 2010, quando decretado pela presidência da república, momento em que foi reafirmado que este programa atendia alunos carentes (MEC, 2007).

Nesse sentido, é prevalente o caráter assistencialista desta política pública ao oferecer uma ampliação do tempo da criança na escola, a fim de retirá-la da rua sem haver uma preparação eficaz para que além de ficarem “asseguradas” da marginalidade, tenham um processo de escolarização com qualidade. Para Paro et. al (1988), antes mesmo de se falar em ampliação da jornada escolar é preciso primeiramente refletir sobre a escolarização em turno parcial e buscar oferecê-la com qualidade e assim repensar a ampliação da jornada escolar

Ribetto e Maurício (2009) apontam que a temática Escola de Tempo Integral possui poucos trabalhos e que grande parte do que é veiculado na academia se refere às questões sócio-históricas, políticas e institucionais que abordam sobremaneira



concepções de professores e gestores de escolas de tempo integral e em decorrência, é escassa a produção acadêmica que analisa os documentos que fundamentam as ações pedagógicas destas organizações escolares (RIBETTO E MAURÍCIO, 2009).

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

No Estado de Goiás a implantação das escolas em tempo integral iniciou com 77 unidades escolares em 2006 no governo de Alcides Rodrigues. Para Silva (2011), a implantação desta política pública ocorreu de forma apressada, uma vez que a autora afirma que não houve diálogo com os envolvidos nesse processo e que apenas foi autorizado o funcionamento das unidades escolares por Portaria da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás - SEDUCE (SANTOS, 2009).


Segundo Silva (2011), o “projeto” Escola de Tempo Integral foi motivado pelos Projetos Aprender e Projeto de Atividades Educacionais que a SEDUCE executava no ano de início da ETI em Goiás, os quais eram realizados com a volta do aluno no contra turno. Atualmente, são 120 instituições de ensino que funcionam em tempo integral dentre os níveis fundamental e médio mantidas pelo Governo do Estado de Goiás.

Este trabalho teve como propósito analisar os documentos que abordam o funcionamento da Escola de Tempo Integral em Goiás. De forma específica objetivamos responder: quais documentos atualmente orientam o funcionamento da ETI em Goiás? Quais as relações estes documentos estabelecem com os marcos históricos da escolarização em tempo integral? Os documentos acerca da escola de tempo integral subsidiam a compreensão dos professores enquanto agentes executores desta proposta?

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado sob uma perspectiva de estudo de caso utilizando as bases documentais da Escola Estadual Amélia Issa situada em Orizona e mantida pelo Estado de Goiás. Esta instituição é a única na cidade que funciona em regime de tempo integral e oferece ensino fundamental de 1º a 5º ano e continha cerca de 150 alunos frequentes e regularmente matriculados no período em que esta pesquisa foi realizada.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a análise documental que



segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) não se restringe a documentos propriamente ditos, mas a uma leitura de vídeos, filmes, slides, fotografias e pôsteres, uma vez que esses materiais podem conter informações importantes para a pesquisa, o que justifica seu uso em pesquisas qualitativas. Os documentos analisados foram as Diretrizes Operacionais ²da Rede Estadual de Educação de Goiás e o Projeto Político Pedagógico da Escola. Contudo, conforme tratam Marconi e Lakatos (2003) a documentação privada pode conter informações mais esclarecedoras para o contexto da pesquisa e, portanto, devido ao contato dos pesquisadores com a intuição, constituiu parte desta análise o documento “Orientações Pedagógicas Preliminares”³.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivando identificar uma normatização que direcione o funcionamento da Escola de Tempo Integral, foram analisados os documentos “Diretrizes Operacionais” da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, “Projeto Político Pedagógico”(PPP) da escola e o documento “Orientações Pedagógicas Preliminares”.


A proposta contida no documento Diretrizes Operacionais para a educação em tempo integral conceitualmente não difere com as posições de autores como Libâneo (2014), pois compreende-se que a escola de tempo integral é uma organização que permite, pela ampliação da jornada escolar, trabalhar com mais afinco a formação integral do indivíduo nos campos social, cultural, afetivo, cognitivo e emocional Assim, as diretrizes trazem que

[...] a Educação em Tempo Integral do Estado de Goiás, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, visa a formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, considera o sujeito em sua condição multidimensional (GOIÁS, 2016, p. 39-41).

Contudo, embora esta proposta de ampliação da jornada escolar em teoria coadune com os autores mencionados neste trabalho, não encontram indícios que justifiquem existência da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), bem como, não encontramos nenhum aspecto que justifique de forma coerente o funcionamento desta organização escolar no documento. Foi

²As Diretrizes Operacionais constitui um documento publicado pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte, publicadas anualmente para orientar a rede de ensino. A última versão publicada abrange orientações de funcionamento das escolas para os anos de 2016 e 2017 e não houve a publicação deste documento no ano de 2018.

³Este documento constitui de orientações repassadas da SEDUCE à equipe escolar para orientar como deverá ocorrer o trabalho com os “novos” componentes curriculares.



identificado que para a escola funcionar em tempo integral é preciso que a região contemplada tenha um baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Ressaltamos ainda que não conseguimos através do documento “Diretrizes Operacionais” determinar explicitamente qual é o público alvo para qual este projeto de escola se destina. Para tanto, nas entrelinhas do contexto em que o documento traz e que vai ao encontro de vários trabalhos como o de Santos (2009), inferimos que a população a ser atendida são os sujeitos de baixa renda e que não possuem condições de educar de forma coerente seus filhos ao passarem por uma intensa jornada de trabalho.

De acordo com Miranda e Santos (2012) ao tratarem que a ampliação da jornada escolar pode afastar aluno de ameaças como a violência, a droga e o trabalho infantil, condições em que regiões de baixo IDH são mais suscetíveis. Corroboramos com tais autores ao considerarmos que esses fatores vem ao encontro de políticas notadamente assistencialistas e imediatistas para as populações carentes, uma vez que as ausências documentais demonstram isto.

Com o intuito de analisar a proposta da matriz curricular para as escolas de tempo integral em Goiás, verificamos que as Diretrizes Operacionais traza horária de atividades dividida em núcleo comum e núcleo diversificado com os componentes sendo executados de forma alternada. O primeiro contempla componentes curriculares comuns ao ensino regular enquanto o segundo se refere às disciplinas que compõem um núcleo diversificado e que possui uma carga horária que amplia a permanência do aluno na unidade escolar.

Quanto a este dado, extraímos a matriz curricular adotada nos anos iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental conforme a figura abaixo:

Figura 1: Matriz Curricular da ETI na Rede Estadual de Goiás para os anos iniciais do ensino fundamental.

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL - GOIÁS									
Matriz Curricular para Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Integral									
EIXOS ARTICULADORES: Científico; Ético-político; Socioambiental; Estético-cultural	NÚCLEO BÁSICO COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES					CH
				1º	2º	3º	4º	5º	
	NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	1000
			Linguagens Artísticas	3	3	3	3	3	600
			Educação Física	3	3	3	3	3	600
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	5	5	5	5	1000
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Ciências	3	3	3	3	3	600
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	3	3	3	3	3	600
			Geografia	3	3	3	3	3	600
		SUBTOTAL NÚCLEO COMUM		25	25	25	25	25	5000
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	ESPAÇOS CURRICULARES EDUCATIVOS (RECREIO E ALMOÇO) ATIVIDADES DE CONVIVÊNCIA, HÁBITOS DE HIGIENE E ALIMENTARES		10	10	10	10	10	2000
			Alfabetização/Letramento	3	3	3	3	3	600
			Numeramento	3	3	3	3	3	600
			Orientação de Estudo	3	3	3	3	3	600
			Ensino Religioso	1	1	1	1	1	200
			Eletivas	10	10	10	10	10	2000
			SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO		30	30	30	30	30
		TOTAL GERAL		55	55	55	55	55	11000

O Ensino Religioso nos Anos Iniciais e Anos Finais será ministrado conforme Resolução do CEE/GO nº 2/2007 e Resolução do CNE/CEB nº 7/2010 Art. 15 § 6º e será trabalhado como tema transversal de acordo com os da legislação vigente.

Fonte: Diretrizes Operacionais da SEDUCE/GO, (GOIÁS, 2016, p. 42)

Consideramos que as disciplinas da grade curricular Orientação de Estudo; Iniciação Científica; Alfabetização/Letramento; Numeramento; “Eletivas” e Atendimento Individualizado são componentes que o documento traz como núcleo diversificado e que denota uma proposta de formação integral do estudante. Contudo, não é esclarecido como devem ser executadas tais disciplinas e como deve ser a ação pedagógica no que tange à uma formação integral do estudante, o que pode gerar uma incompreensão dos professores conforme aponta Silva (2011).


Diante deste cenário de ausência documental, almejamos obter dados mais precisos acerca dos componentes supracitados. Para tanto, analisamos o documento “Orientações Pedagógicas Preliminares” que é repassado da SEDUCE à equipe escolar e contém informações sobre essas novas propostas curriculares. Esses achados estão esboçados na Tabela 1 e apresentam que os alguns componentes curriculares, como

Iniciação Científica, Alfabetização/Letramento, Numeramento e Orientação de Estudo, devem ser executados com reagrupamentos de alunos, formando “novas turmas” de alunos de 1º ao 5º ano. Esse fator é uma lacuna documental, uma vez que não encontramos nos documentos analisados as intencionalidades para reagrupar alunos tendo em vista que quanto mais heterogênea for a turma, mais difícil se torna a ação pedagógica.

Tabela 1. Orientações sobre os componentes do núcleo diversificado da ETI.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EETI			
COMP. CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	OBJETIVO DA DISCIPLINA	FUNCIONAMENTO
Iniciação Científica	Não Informada	Inserir os alunos no ambiente da pesquisa científica.	Forma-se turmas de alunos do 1º ao 5º ano, organizada por um projeto semestral. Acontece concomitante às disciplinas de Alf./Letramento e Numeramento.
Alfabetização/Letramento	3	Trabalhar com os gêneros textuais e a importância da leitura e escrita.	Reagrupam os estudantes entre 2º e 3º ano, 4º e 5º ano, salvo o 1º ano para formar turmas de no mínimo 20 alunos. São considerados os resultados das Avaliações Externas e Rendimento do Aluno.
Numeramento	3	Trabalhar contextos sociais envolvendo a matemática	Reagrupam os estudantes entre 2º e 3º ano, 4º e 5º ano, salvo o 1º ano para formar turmas de no mínimo 20 alunos. São considerados os resultados das Avaliações Externas e Rendimento do Aluno.
Orientação de Estudo	3	Trabalhar as técnicas de estudo. Segundo o documento, “deve, em primeiro lugar, à estratégia de que aprender a estudar é condição primordial”	Não ocorre reagrupamento de alunos.
Atendimento Individualizado	2	Não informado em nenhum documento	Ocorre simultaneamente às aulas de Orientação de Estudo.
Eletivas	10	[...] enriquecer, ampliar, diversificar, desdobrar conteúdos que devem possibilitar ao estudante a construção do seu próprio currículo e a ampliação, diversificação e/ou aprofundamento de conceitos (GOIÁS, 2016, págs. 26-27)	São organizadas por um projeto elaborado pelo professor em consonância com a equipe pedagógica da unidade, sendo de duração semestral com um momento de culminância no fim do semestre a fim de apresentar os resultados da disciplina. Os estudantes podem optar por no mínimo 2 e no máximo 5 eletivas.

Fonte: Elaboração Própria



Quanto ao reagrupamento de alunos, este processo era orientado aos coordenadores pedagógicos que se fizesse a formação de novas turmas conforme a figura 2 abaixo:

Figura 2. Reagrupamento para as disciplinas de Alf./Letramento e Numeramento.

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS – ENSINO FUNDAMENTAL			
Ano Escolar	1º	2º e 3º	4º e 5º

Fonte: Diretrizes Operacionais da SEDUCE (GOIÁS, 2016, p. 47)

Identificamos que este documento traz que na ETI deve haver um coordenador de Núcleo Diversificado. O docente nesta função tem carga horária de 14 aulas e deve cumprir o restante de sua carga horária nas atividades de coordenar as ações pedagógicas executadas no âmbito das disciplinas contidas no currículo do núcleo diversificado.

Julgamos importante analisar no conjunto documental, a carga horária de funcionamento da instituição. Quanto ao corpo discente, a permanência do aluno deve ser de 10 horas diárias, com início das atividades às 7:00 h e término às 17:00 h, em aulas de 50 minutos, revezando entre os dois recreios de 15 minutos. Os recreios e o almoço são considerados como Atividades de Convivência, Hábitos de Higiene e Alimentares.

Quanto à carga horária docente, considera que o professor deve permanecer 40 horas semanais na instituição, mas é remunerado por uma carga de 60 h/aulas, pois é incluso tempos de planejamento e reunião in loco. O documento não esclarece de forma clara como deve ser a distribuição destas aulas, apenas relata que a formação docente deve ser preferencialmente em Pedagogia (GOIÁS, 2016).

Quanto à esta forma de organização escolar, o documento “Diretrizes Operacionais” relata que a administração pública promove ações de “formação continuada dos profissionais de educação de sua rede” (GOIÁS, 2016, p. 13).

A documentação analisada nos possibilitou compreender que o projeto de ETI na rede pública goiana, desde sua concepção aos dias atuais, apresenta lacunas documentais que seriam de suma importância para a construção de um projeto de escola de tempo integral. Evidenciamos que a ETI foi marcada apenas por uma reorganização de matriz curricular, uma vez que pela ampliação da jornada escolar, os tempos foram preenchidos com novas “disciplinas” sem mesmo haver um currículo que expressem os fatores culturais, administrativos, políticos e institucionais, os quais são determinantes na política



curricular (SACRISTÁN, 2000; SANTOS, 2009, CASTRO E LOPES 2011)

Foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada com o intuito de verificar como é a compreensão de escolarização em tempo integral do corpo docente e comunidade. Acerca disso, o referido documento aborda que o trabalho pedagógico está centrado na:

[..]promoção de atividades conjuntas e estabelecimento de condições adequadas para promover o desenvolvimento intelectual, psicológico, artístico, cultural, esportivo e de integração social de nossos educandos (PPP, 2016, p.9).


Por meio deste documento, identificamos que a ampliação da jornada escolar nesta instituição iniciou a partir de 2009. Quanto às ações pedagógicas executadas nesta forma de organização escolar, o PPP é sintético relatando somente que a instituição atende os alunos de 1 ao 5º ano em turno ampliado.

Mediante estes achados, o Projeto Político Pedagógico é um documento ímpar para que a escola forme a sua identidade e precisa ser trabalhado com toda comunidade para a ser consolidado na teoria e na prática. Por vezes, o documento analisado em em sua maior parte não difere daquele construído para a escola regular. Conforme Coelho, Marques e Branco (2014), consideramos que é imprescindível ações de formação continuada para que os professores agentes executores desta proposta tenham melhores condições de construir e executarem um Projeto Político Pedagógico consistente para a educação de tempo integral.

CONCLUSÕES

Diante de crescente veiculação de políticas públicas educacionais que tratam da ampliação da jornada escolar, consideramos que este trabalho ao mesmo tempo que contribui com compreensão acerca da escola de tempo integral, abre uma vertente para trabalhos posteriores que venham a contribuir com as abordagens documentasi da ETI em Goiás.

De acesso público, concluímos que apenas há 01 documento que orienta o funcionamento da escola de tempo integral em Goiás: “Diretrizes Operacionais da Rede Estadual”, muito embora este documento não apresente clareza em suas orientações, tendo em vista que muitos aspectos quanto à instituição de componetes curriculares, reagrupamento de alunos em disciplinas consideradas “novas” no contexto desta política pública não possuem orientações específicas. Foi preciso analisar outro documento e juntar



as informações para melhor compreender a proposta. Para tanto, as ausências documentais são recorrentes mediante políticas que muitas vezes são imediatistas e que podem gerar dificuldade de trabalho para os professores, enquanto executores tais propostas.

Compreendendo a importância da formação docente em tempo integral, julgamos que é necessário haver um projeto consistente em suas informações e que contenha informações claras, uma vez que grande parte destas organizações escolares atendem um público pouco instruído.

Embora historicamente a ETI esteja ligada a oferecer escolarização para um público carente, os documentos analisados reafirmam esta intencionalidade ao trazerem que a ETI atualmente destina-se a atender um público de regiões de baixo IDH. O que é divergente do passado histórico é a preocupação com a qualidade tanto física quanto pedagógica destas instituições. Para tanto, o pioneirismo Escola Parque de Anísio Teixeira foi perdendo destaque em virtude de interesses muito mais políticos do que educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016.
- BRASIL. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação e Cultura, 2007.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, 2014.
- CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.



CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Documento Final. Brasília (DF): MEC/CONAE, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, Editora Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.**

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo. Atlas: 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. **XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2007.**

NUNES, Marisete Domingues Ribeiro. **Educação Integral: múltiplos olhares dos sujeitos no cotidiano da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

PARO, Vitor Henrique et. al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. Cortez, 1988.

Plano Nacional de Educação (PNE). **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Brasília (DF), 2014.

Plano Nacional de Educação. Senado Federal, Brasília, 2001.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia, pragmatismo e escola nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n.2, 2004.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em aberto**, v. 22, n. 80, p.137-160, Brasília, 2009.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2009.

SEDUCE. **Escolas de Tempo Integral**. Disponível em:
<<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Pagina.aspx?idPagina=57>>

SILVA, Flávia Osório da Silva. **Escola de Tempo Integral: uma na análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.



CAPÍTULO 6

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CENÁRIO DE PESQUISA INTERESTADUAL

Eriene Macêdo de Moraes, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT
Ademir Bandeira Silva, Mestrando em Educação na Universidade Federal do Tocantins - UFT
Vânia Maria de Araújo Passos, Professora do Programa de Pós-Graduação campus de Miracema

RESUMO


Este trabalho versa sobre as principais características de duas escolas municipais, situadas em estados diferentes, uma está localizada no município de Luís Eduardo Magalhães – BA e a outra em Buritirana, distrito da capital Palmas – TO. Estas serão espaços de estudos, a partir de um projeto de pesquisa do curso de pós-graduação do Programa de Mestrado Profissional em educação na UFT (Universidade Federal do Tocantins) na perspectiva da interinstitucionalidade. O objetivo deste é definir características semelhantes nas instituições que caracterizem a presença de uma gestão democrática e a implementação do PPP (Projeto Político Pedagógico). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada na análise documental do acervo das referidas instituições, para coleta de dados, foram utilizados o PPP, histórico das escolas, portfólios, APP, BLOG. Esta pesquisa, suscita a troca de experiências e saberes que permeiam a prática pedagógica dos professores participantes.

Palavras-chave: pesquisa interinstitucional, cenário de pesquisa, gestão democrática.

INTRODUÇÃO

O mundo moderno exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento, muitas são as transformações sociais que têm refletido sobre a educação e seus diferentes níveis educacionais. A cultura é marcada pela velocidade e aquisição da informação, proporcionada, principalmente, pelo avanço tecnológico

As escolas não podem limitar-se somente com a função de repasse do saber e sim permitir que os indivíduos desenvolvam uma postura ativa e crítica diante da realidade e das informações que chegam até eles, por isso o Projeto Pedagógico das escolas necessitam ser reconstruídos ou retroalimentados conforme a realidade vivenciada e de forma colaborativa.



Diante disso, a gestão democrática se faz necessária, não apenas para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente como um momento para o diálogo, a reflexão e trocadas experiências, priorizando assim a qualidade do trabalho e as contribuições no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Destarte, este estudo tem como intento apresentar as características das instituições a serem pesquisadas como também identificar a presença do Projeto Político Pedagógico como ferramenta que norteia as ações desenvolvidas nestes espaços, viabilizando o processo de gestão democrática.

Este mapeamento, conduzirá a organização do projeto de pesquisa a ser desenvolvido posteriormente, como também permitirá conhecer os espaços e suas peculiaridades que compõem o cenário da pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho foi conduzido pelo tipo de pesquisa documental, de natureza qualitativa, a fonte da pesquisa foram os documentos (PPP, históricos, portfólio) das duas instituições em questão.


A pesquisa documental consiste em três etapas: a pré-análise, a organização dos documentos e a análise dos resultados.

Na fase de pré – análise, o pesquisador definirá quais os objetivos da pesquisa documental. A fase de organização tem o intuito de facilitar a interpretação dos dados. A análise permite a interpretação dos dados e conclusões.

Com isso, as duas instituições estudadas serão cenários de uma futura pesquisa de mestrado, esta objetiva despertar o potencial criativo dos professores. A Escola Municipal José Cardoso de Lima está localizada no município de Luís Eduardo Magalhães - BA, a Escola Municipal Luiz Nunes de Oliveira, situa – se no distrito de Buritirana – TO.

DESENVOLVIMENTO

Há muito se tem discutido o real sentido da prática da gestão democrática, porém muitas pessoas ainda não estão preparadas culturalmente para lidar, compreender e exercer



a função e o papel do gestor escolar a partir das novas concepções reafirmadas pelas políticas públicas, a exemplo disso, temos instituída legalmente pela Constituição Federal de 1988 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, que a gestão democrática pode ser entendida segundo Dourado (2000, p. 79) como:

[...] um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Neste sentido, Dourado aponta a necessidade de refletir a respeito da denominação – Gestor Escolar – e as implicações dessa mudança nas práticas de organização e planejamento de ações comprometidas com a democratização da Gestão da Escola, repensando o autoritarismo que, presente nas práticas sociais, compromete as ações educativas, as quais devem primar pelos princípios norteadores da gestão democrática, baseando-se na LDB, nº.9394/96, em seus artigos 14 e 15, que apresentam as seguintes determinações: Carneiro(1998,p.80).

Art. 14- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I.Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Estes princípios conduzem a um trabalho participativo de descentralização do poder e desencadeiam numa estrutura de educação institucionalizada, agregando e direcionando funções, principalmente no que tange ao professor, pois este deixa de ter a visão apenas da sua sala de aula, tendo assim a visão do todo.

Nesse sentido, o gestor líder procura criar condições para desenvolver ações que venham a utilizar as tecnologias como meio de crescimento da escola, dá oportunidade para que a comunidade veja na escola um espaço de construção do conhecimento/crescimento coletivo.

Portanto, a gestão escolar voltada para uma ação reflexiva pode promover mudanças de paradigmas; formação de novos valores, ao mesmo tempo em que prepara alunos e professores para conviverem com os desafios presentes no mundo moderno.



O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola, define as metas e ações educativas que se pretende realizar, é o plano global. A elaboração do projeto político pedagógico exige a articulação dos segmentos que compõem a comunidade escolar no intuito de conciliar os diferentes interesses objetivando organizar o trabalho pedagógico, resolver conflitos internos e principalmente conquistar a autonomia da escola.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2004^a, p.169) define Projeto Político Pedagógico como:


É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Vasconcelos permite compreender que o projeto político pedagógico é um facilitador da organização do espaço escolar, por estar sempre em reconstrução, permite à escola rever a sua história e de que forma suas metas foram ou não alcançadas. Novos são os compromissos e as relações que desafiam o educador no comprometimento com um trabalho pedagógico de qualidade. A formação continuada apresenta-se como proposta para melhorar a atuação deste profissional, para organização do processo de ensino-aprendizagem e garantia da construção participativa do Projeto Político Pedagógico.

A ideologia sobre o tipo de sujeito que se pretende formar dentro do espaço escolar para o convívio social é que identifica o tom político do Projeto Pedagógico da escola. Então, quando o Projeto Político Pedagógico é resultado da reflexão coletiva, a escola apresenta resultados positivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO


No decorrer do estudo, foi explorado o contexto de cada escola observada e que posteriormente serão objeto de estudo do projeto de pesquisa interinstitucional. As características abaixo descritas de cada instituição, conduziram o processo de análise numa perspectiva democrática.



A Escola Municipal José Cardoso de Lima, está situada no centro da cidade de Luís Eduardo Magalhães, no oeste da Bahia, a escola oferece Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano no turno diurno, Regular e EJA (6º/7ºAno) - (8º/9ºAno) no período noturno, atendendo, aproximadamente mil e seiscentos alunos de todos os bairros da cidade urbanos e de algumas fazendas, desde o ano de 2017 a escola ganhou uma extensão, totalizando 43 turmas, estas são organizadas por rendimento de aprendizagem, respeitando a faixa etária, no intuito de realinhar o conteúdo do ano em curso. Atualmente, no prédio da sede da escola, são utilizadas as 12 salas, sendo 11 salas de aula e uma sala de informática conectada à internet. Todas as salas de aula apresentam ambiente agradável, possuem cerâmica na parede, equipadas com Datashow, notebook, alto-falantes e ar-condicionado, obtidos com recursos próprios da escola. No prédio da extensão são 7 salas de aula.

Pensando na aprendizagem e bom desempenho cognitivo do educando, a escola oferece apoio paralelo individualizado de Português e Matemática nos turnos opostos ao que o aluno estuda, objetivando sanar as defasagens de aprendizagem. Para complementar a prática pedagógica como também permitir aos alunos uma sintonia com o mundo globalizado/informatizado/inclusivo a escola dispõe de uma sala de informática conectada à internet onde também acontecem aulas de robótica, uma sala multifuncional, uma biblioteca e uma Ecoteca, com acervo de livros diversificados. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na última avaliação registrou anota 5,4. A escola apresenta resultados expressivos nas Olimpíadas externas como: MATIFIC (Olimpíada Digital de Matemática), OBMEP (Olimpíadas Brasileiras das Escolas Públicas), CANGURU DE MATEMÁTICA, registrando o maior número de premiações entre medalhas e menções na região oeste da Bahia, isso, fruto de um trabalho coletivo e comprometido, os professores que conduzem este trabalho, todos possuem especialização na área que atuam. As atividades desenvolvidas na escola, encontram – se no portfólio virtual: <http://emjosecardosodelima.blogspot.com>.

A comunidade escolar reflete, pela própria formação histórica da população de Luís Eduardo Magalhães, o pluralismo, pois o município está localizado numa área de fronteira agrícola, é parte da região do MATOPIBA (Maranhão, Tocantins, Piauí, Bahia), residindo neste local, pessoas de todas as regiões do Brasil, até mesmo de outros países, os quais foram atraídos pelo agronegócio. A expansão de cultura teve um impacto importante no desenvolvimento de nosso município e traçou o perfil da escola que tem como missão




oferecer um ensino de qualidade, num ambiente participativo, inovador e de respeito mútuo à diversidade cultural que a compõe. Em decorrência disso, a escola implementou a FESTA DO FOLCLORE, onde acontece apresentações artísticas culturais, culinária de todas as regiões do Brasil, os recursos adquiridos com este evento que ocorre há 20 anos, são revertidos em benefícios para a própria escola.

A equipe diretiva (coordenadores e direção) com ajuda dos professores, desenvolvem dois Projetos Pedagógicos de grande importância: O Projeto Estrelas, que visa reconhecer os alunos que atingem todas as médias da unidade acima do valor 7,0 e o Projeto Cuide Bem de Seus Estudos, que premia os alunos que realizam todas as atividades propostas durante a unidade com um dia de lazer fora do espaço da escola. Percebe-se um crescimento significativo na quantidade de alunos-destaque no resultado destes projetos. A equipe gestora também em parceria com a comunidade escolar, instituiu o “DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA” cuja ação tem por intento aproximar os pais para participação da vida escolar do seu filho. Ao final de cada unidade letiva acontece um encontro com os pais, os quais participam de atividades e reflexões ao mesmo tempo que tomam conhecimento do aprendizado do filho.

A gestão escolar, conta com o apoio dos líderes de classe, professores regentes de turma e a diretoria da A.P.M (Associação de Pais e Mestres) que acompanham as verbas federais e outras doações, como também sugerem investimentos e aquisições de recursos, auxiliam nas festas promovidas pela escola e acompanham o movimento do caixa escolar.

A Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira localiza-se em Buritirana, distrito da capital do Tocantins, distante 75 quilômetros do Palácio Araguaia, sede do governo estadual, o distrito se apresenta como um dos grandes produtores de grãos da microrregião do Jalapão. Criado em 16 de março de 1990, com o nome de Boa Vista do Tocantins e, posteriormente rebatizado com o atual nome, possui uma área de 535,6 km² e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016) “atualmente conta com uma população urbana de 683 habitantes e 865 pessoas vivendo na zona rural, totalizando 1,548 residentes”. A presença da Unidade Escolar contribuiu significativamente para o desenvolvimento do local.

A região de Buritirana, desde a década de 1940 era povoada por homens e mulheres trabalhadores da terra. Com o aumento no número desses moradores, houve a necessidade




de criar uma escola para atender as crianças que ali residiam. Conta os mais velhos que as terras que hoje é o distrito foram doadas por um grande fazendeiro da região. O moço de boa intenção queria ver ali uma escola. Com a chegada do professor Luiz Nunes e a notícia de ter uma escola onde os pais poderiam colocar seus filhos para estudar, deu início a edificação das primeiras casas, nascendo o povoado de Buritirana. Para funcionar a escola, foi erguida uma casinha de adobe, onde o professor ministrava as aulas, geralmente no período noturno, sempre com a utilização de lamparinas, pois na região não havia energia elétrica. Com a instituição da Capital do Tocantins, o pequeno povoado ganhou status de distrito e com isso a escola deixou de ser administrada por Porto Nacional e passa a pertencer a Secretaria Municipal de Educação de Palmas.

A Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira faz parte do grupo de 5 escolas do campo de Palmas/TO, sendo que, dentre todas, é a única que atende os dois grupos escolares: rural e urbano. A Unidade ao longo de sua instituição como escola pertencente à rede municipal de Palmas, até a data da escrita desse trabalho, foi dirigida por 6 gestores, sendo 5 mulheres e, atualmente sob a gestão de um homem. Logo percebe que a presença feminina sempre foi muito presente na Unidade Escolar.

A E.T.I. Luiz Nunes de Oliveira não foi constituída como escola de tempo integral. Atendia inicialmente na modalidade parcial, com a presença de alunos nos três turnos. Com a implantação do modelo integral nas escolas de Palmas, a Unidade foi adaptada para atender de forma integral os educandos, sendo aplicada a pedagogia da Alternância, ou seja, as aulas acontecem de segunda a quinta-feira e, sexta-feira os estudantes ficam em casa para desenvolver as atividades enviadas juntos com os familiares em um caderno denominado “Caderno Campo”. A Unidade conta com 12 turmas, sendo duas de Educação Infantil (Pré I e Pré II), 5 do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), quatro do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e uma turma da sala de recursos multifuncionais. A Unidade conta com 42 servidores, sendo que estão distribuídos em equipe administrativa, equipe diretiva e professores.

O prédio escolar está aparelhado com 16 salas climatizadas para funcionamento das aulas e apoio pedagógico. Estão divididas em: 3 salas para apoio pedagógico (Sala de orientação educacional, sala dos professores e sala de supervisão escolar), 3 salas para funcionamento do apoio diretivo (Sala do gestor, secretaria e financeiro), 1 cozinha e




refeitório, 1 parque para e educação infantil, 1 quadra poliesportiva coberta para as aulas de educação física.

No que tange a aprendizagem dos educandos, a escola tem investido em ações que visa trabalhar de forma lúdica o conteúdo ministrado pelos professores. Hoje a Unidade conta com 14 projetos desenvolvidos durante o ano escolar, a saber: Café Literário, Consciência Negra, Escrevendo o Futuro, Eu faço cine na escola, Feira de Ciências, Gincana da Matemática, Matemática em família, Momento Cívico, Natal dos Sonhos, O dia “D” da família na escola, Projeto Conhecer, Sacola Literária, Semana da Diversidade e Soletrando. Para exemplificar este trabalho, segue a explanação do “Projeto Conhecer”.

Conhecer a realidade do público que atende, faz da escola mais humana e consciente do papel que tem. Pensando nisso, a E.T.I. (Escola de Tempo Integral) Luiz Nunes de Oliveira desenvolve projetos que buscam aproximar a escola da família. Um exemplo, podemos citar o Projeto Conhecer, que tem como ação principal conhecer as condições familiares dos alunos. A cada semestre, a equipe da Unidade Escolar define uma rota a ser visitada. Os pais/responsáveis são avisados previamente, através de bilhetes encaminhados via aluno e disponível no aplicativo da escola. A aproximação escola-família vem dando muito certo, é perceptível o quanto os alunos melhoraram o desempenho acadêmico. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB a E.T.I. Luiz Nunes de Oliveira se destacou na última avaliação (2017) registrou 5,6 alcançando a nota de 2021 já no ano de 2017. Ao longo dos últimos anos, a escola vem se destacando em festivais de artes e iniciação científica.

Outra ação que vale destacar na E.T.I. Luiz Nunes é a questão da gestão democrática. O atual gestor (2019-2021) buscou fortalecer a participação da comunidade escolar, bem como disponibilizar a qualquer pessoal interessada, os documentos públicos disponíveis na Unidade. A interação se deu através de um aplicativo para dispositivo móvel criado pela gestão. O APP disponibiliza aos alunos acesso ao boletim escolar, reportagens escritas e audiovisuais produzidas pela equipe de mídia jovem da Unidade. Há um espaço para a publicação de recadinho da semana, arquivos como o Projeto Político-pedagógico – PPP, calendário escolar, horários das aulas, informações que identifica a escola, tais como CNPJ, endereço físico e eletrônico e contato telefônico. A gestão frisou bem a questão de inserir a formação e fotografia de toda equipe (Administrativa, Diretiva,



Professores Educação Infantil, Professores Fundamental I e II) e, as redes sociais oficiais da escola, além de criar um canal de comunicação (Contato/Ouvidoria) entre o usuário e a Unidade. O aplicativo é uma das ações que faz da escola um espaço acessível a todos. A gestão está sempre de portas abertas para receber os pais ou qualquer outro interessado em opinar, criticar ou elogiar o trabalho que está sendo desenvolvido junto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo, foi possível identificar algumas semelhanças nas características presentes nas duas instituições observadas, entre elas o cenário econômico com viés da produção agrícola, a localização na região do MATOPIBA, o público atendido são oriundos da zona urbana e rural, apesar de uma das instituições ser intitulada Escola do Campo, outro fator importante, é o acesso aos recursos tecnológicos e apropriação dos mesmos para empoderamento das práticas desenvolvidas nas escolas. Este estudo, permitirá o direcionamento das ações a serem desenvolvidas posteriormente na pesquisa interinstitucional.

Assim, observa-se a presença da gestão democrática nos dois espaços, o que promove mudanças no âmbito escolar, ao conduzir a construção coletiva do PPP (Projeto Político Pedagógico) permitindo a autonomia da escola. Contudo, numa perspectiva interinstitucional, a pesquisa a ser desenvolvida, contribuirá aos vários aspectos de forma positiva, desde o delineamento das características presentes neste estudo à parceria e colaboração entre os grupos participantes na troca de experiências vivenciadas.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Moaci Alves; LDB Fácil: **Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A Escolha de Dirigentes Escolares: políticos e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências novos desafios**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996.



MORAES, Eriene Macêdo. **Formação Continuada do Educador: Refletindo sobre a ação** Dissertação – Universidade Federal da Bahia, Barreiras – BA, 2011. 46 páginas f.: il.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Especial Gestão Escolar**. 7 Ed. Abril/maio. São Paulo: abril, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004^a.



CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DE DEBATES SOCIAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO “SOCIOLOGIA, JUVENTUDE E CIDADANIA”

Wallace Ferreira, Professor de Sociologia, UERJ
Rodrigo de Souza Pain, Professor de Sociologia, UERJ
Alberto Alvadia Filho, Professor de Sociologia, IFRJ
Diego Cavalcanti de Santana, Mestrando em Ciências Sociais, UERJ
Juliana Dias Lima, Graduanda em Ciências Sociais, UERJ
Beatriz de Souza Pereira, Graduanda em Psicologia, UVA

RESUMO


Apresentamos neste trabalho alguns resultados do projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”, inscrito na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde fins de 2017. Realizamos palestras, oficinas, debates e rodas de conversa com estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, eventos onde licenciandos em Ciências Sociais da UERJ participam observando a Sociologia em iniciativas complementares às aulas tradicionais.

Palavras-chave: Temáticas sociais. Escolas estaduais. Público jovem. Projeto de extensão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado do projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”, inscrito na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde fins de 2017. A partir de temas que apontam para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação cidadã de estudantes do ensino médio, o projeto tem realizado palestras, debates, oficinas e rodas de conversa em colégios estaduais do Rio de Janeiro. As atividades do projeto são, inclusive, uma oportunidade de ampliação para debates temáticos com os quais os estudantes já podem ter tido contato em sala de aula, seja em Sociologia ou em outras disciplinas da área de Humanidades.

A aprovação do projeto ocorreu em setembro de 2017, mas como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro passava por grave crise à época, em greve e com salários atrasados, a realização das atividades foi inviabilizada naquele momento. Contudo, nos meses finais de 2017 estabeleceram-se os primeiros contatos com diferentes colégios da rede estadual fluminense, visando o começo das atividades no retorno das aulas em 2018, quando a situação crítica da universidade também se viu amenizada.



Este projeto visa contribuir, junto aos estudantes dos colégios estaduais de diferentes cidades, mas sobretudo da capital, na ampliação do debate sobre temáticas importantes para o desenvolvimento da cidadania. Para tanto, este trabalho pretende abordar assuntos urgentes para o público atingido, geralmente jovens, em termos pessoais e de consciência social, que estejam ligados direta ou indiretamente ao currículo da Sociologia do ensino médio – etapa de ensino em que geralmente a disciplina é ensinada.

O tema a ser desenvolvido em cada uma dessas atividades é negociado entre o colégio e os membros do projeto, o qual deve preferencialmente constar entre racismo, discriminação e preconceito, gênero, sexualidade, trabalho, tecnologia, política, democracia, desigualdade, cultura, meio ambiente e violência - temas caros à Sociologia. Mais recentemente temos realizado atividades nas quais apresentamos o sistema de cotas da UERJ como perspectiva de mobilidade social, via educação, para jovens de origem popular. Nada nos impede, contudo, que temáticas novas sejam desenvolvidas, até porque não nos apegamos estritamente às temáticas do currículo de Sociologia, mas nos voltamos a assuntos sociais interligados e que sirvam de debate crítico e formação cidadã.

Em termos de formação técnico-científico, os temas podem, ainda, dar suporte à preparação dos estudantes para os vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), haja vista contribuir para as provas de Ciências Humanas e para a argumentação das provas de Redação.

Como um dos públicos alvos deste projeto é o estudante de licenciatura de Ciências Sociais da UERJ, levando-os a alguns desses eventos e mais recentemente incluindo-os na realização de algumas das atividades desenvolvidas, possibilita-se ao futuro docente de Sociologia a observação da atuação da disciplina em múltiplos espaços de realização educacional e de modo diferente da tradicional sala de aula. Com isso, gera-se o estímulo para que ações semelhantes sejam realizadas pelo futuro docente quando estiver exercendo sua profissão.



BASES DO PROJETO “CIDADANIA, JUVENTUDE E CIDADANIA”

Resumidamente, este projeto de extensão tem os seguintes objetivos:

1) Promover a articulação entre universidade e sociedade, objetivo que embasa os projetos de extensão, recorrendo ao apoio de profissionais de dentro da UERJ e de outras instituições que visem debater temas relacionados direta ou indiretamente ao currículo de Sociologia e que ajudem na formação cidadã do público de escolas públicas do Estado;

2) Auxiliar escolas públicas a realizar atividades de discussão social dentro do seu próprio espaço, reunindo alunos da educação básica, professores e corpo administrativo em torno de uma proposta de cidadania;


3) Estabelecer redes de contato e de trabalho entre professores de Sociologia do CAp-UERJ; e escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, assim como com seus professores de Sociologia e de outras disciplinas;

4) Estimular a participação de estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ junto a um projeto de extensão, conhecendo, já na formação universitária, a realização de um trabalho que articula universidade e sociedade, teoria e prática, além de levá-los para a realidade das escolas visitadas.

Este projeto de extensão parte de uma perspectiva do papel da Sociologia articulado à vertente humanitária e não-tradicional de educação, procurando pensar o saber como uma prática que pode ser construída a partir de formas alternativas e complementares de ensino.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na parte de Sociologia (BRASIL, 2006), alertam para função da disciplina como um instrumento de desenvolvimento da cidadania. A esse respeito, diz o documento:

“Muito se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”. Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia stricto sensu, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa - preparar para a cidadania - ganhe contornos mais objetivos a partir



dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores” (BRASIL, 2006, p. 104).

Na educação básica, a Sociologia tem por objetivo a análise crítica das relações sociais, despertando no aluno a “imaginação sociológica” descrita pelo sociólogo norte-americano Wright Mills (1975), propondo o uso da disciplina como forma de entender o indivíduo e suas ações perante as estruturas sociais. Seguindo a perspectiva da imaginação sociológica, trilha-se o entendimento segundo o qual os seres humanos só podem compreender sua existência e analisar seu futuro percebendo-se parte de um determinado contexto, de maneira que nossas ações influenciam e são influenciadas pela dinâmica social.

O exercício de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” proposto pelo antropólogo Roberto DaMatta (1987) é um caminho eficiente para despertar a imaginação sociológica, o que significa problematizar o que é cotidiano, reafirmando sua historicidade, e, portanto, sua materialidade.

Ademais, só é possível tomar certos fenômenos como objeto da disciplina na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento e desnaturalização, demonstrando que os fenômenos de ordem social não passam de construções ligadas à história e às relações de força presentes nas dinâmicas sociais.

Diante disso, o ensino de Sociologia deve auxiliar a emancipação do indivíduo para além da sala de aula, valendo-se, por exemplo, de outros espaços no âmbito das escolas, conforme defendido por Paulo Freire (1993).

Inspirando-se no autor de Pedagogia do Oprimido, Frago e Escolano (2001), salientam que no modelo de escola contemporânea, a sala de aula vai além de um ambiente delimitado por paredes, porta e janelas, onde estão dispostas inúmeras carteiras e cadeiras. O ambiente escolar deve ser um espaço no qual se devem acolher as diferenças, os questionamentos, as dúvidas e os saberes. Com isso:

“(…) a escola transforma-se num lugar no qual é permitido ir além dos limites de uma apostila/livro conseguindo alcançar o diferente, pois as vivências normais e comuns são esquecidas num piscar de olhos, enquanto aquelas significativas serão lembradas e relembradas por décadas e décadas” (SCHLICKMANN; SCHMITZ, 2015, p. 5).

Esses princípios estão na origem deste projeto e de todas as atividades que realizamos, visto a base incondicional na defesa dos direitos humanos.

AS ATIVIDADES REALIZADAS

Em 2018, quando começamos a visita aos colégios, realizamos 14 iniciativas em 12 colégios estaduais do Rio de Janeiro. Já em 2019, fizemos 17 atividades entre palestras, oficinas, rodas de conversa e debates, em 9 colégios distintos, alguns dos quais já havíamos ido no ano anterior. Em 2020, estamos desenvolvemos formas de adaptar o projeto ao contexto da pandemia.

A partir das atividades realizadas, alcançamos ações suficientes para dividirmos nossa atuação em 6 áreas temáticas, conforme o quadro 1:

Quadro 1: Áreas temáticas e os anos de realização

Áreas temáticas	Anos em que foram realizados
1- Contra discriminação	2018 e 2019
2- Combate às Fake News	2018
3- Gênero, Indústria cultural e Violência doméstica	2018
4- Cidadania, Política e Direitos Humanos	2018
5- A importância do meio ambiente e da reciclagem	2019
6- O sistema de cotas da UERJ e a perspectiva de mobilidade de jovens de origem popular	2019

Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Já as cidades envolvidas, e a quantidade de atividades, estão no quadro 2:

Quadro 2: As cidades das atividades segundo os anos 2018 e 2019

Cidades	2018	2019
Rio de Janeiro	6	16
Petrópolis	3	--
Duque de Caxias	2	1
São Gonçalo	1	--
Niterói	1	--
Paty do Alferes	1	--

Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

Nas diferentes atividades acumuladas nestes dois anos de atividade presenciamos: (I) o envolvimento dos estudantes da educação básica em ações que escapam à tradição curricular e utilizam uma linguagem alternativa; (II) a impressão dos estudantes de licenciatura da UERJ na ida aos colégios estaduais; (III) apresentamos propostas articuladas aos direitos humanos em tempos de ameaças à democracia e fortes movimentações conservadoras e reacionárias.

Alguns colégios visitados, com suas datas e detalhamento, serão mostrados abaixo. Em todas as atividades tiramos fotos, com autorização dos envolvidos, e registramos os acontecimentos.

1) Colégio Estadual Hélio Rangel (Jardim Primavera/Duque de Caxias – 20 de março de 2018):

Este foi o primeiro de todos. Numa região carente socioeconomicamente, o Professor do CAP-UERJ, membro do projeto, Rodrigo Pain, realizou palestra com o título **“Cultura e Cidadania”**, na qual foram abordados assuntos sobre as condições da juventude nas periferias das grandes cidades, em especial da região da baixada fluminense, assim como da importância de os jovens atentarem para as características do mercado de trabalho, para os direitos sociais e para a política em ano de eleições. O evento foi realizado na parte da manhã e contou com 31 estudantes do segundo e do terceiro ano.

Imagens 1 e 2: Colégio Estadual Hélio Rangel



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

2) Colégio Estadual Teresa Cristina (Brás de Pina/Rio de Janeiro - 03 de abril de 2018):

Numa das vezes em que fomos neste colégio, que se tornou parceiro do projeto, a Professora de Sociologia Natália Oliveira, do Colégio Pedro II, especialista em assuntos como gênero, diversidade e direitos humanos, realizou no turno da noite a oficina **“A dignidade é um olhar: tolerância e diálogo na construção de uma cultura democrática”** para alunos do NEJA (Jovens e Adultos) e do terceiro ano do ensino médio, com 37 presentes na sua totalidade.

Partindo da reflexão “Eu me sinto diferente porque...” os estudantes foram levados a pensar na necessidade de valorização da diversidade e da tolerância como forma de superação do ciclo de violência e dos discursos de ódio presentes na sociedade brasileira. As imagens e os dados utilizados com auxílio de data show ajudaram na reflexão que contou com a fala dos estudantes a respeito de suas experiências pessoais e cotidianas. Foi marcante nesse dia uma realidade bastante presente no ensino de jovens e adultos, a presença de mães trabalhadoras com seus filhos pequenos no colo ou lhes acompanhando.

Imagens 3 e 4: Colégio Estadual Teresa Cristina



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

3) Colégio Estadual Professora Maria Terezinha de Carvalho Machado (Campinho/Rio de Janeiro - 20 de abril de 2018):

Devido à integração cada vez maior dos jovens ao universo da internet e à propagação das *fake news* pelas redes sociais, em ano de eleições, foi realizado pelo Professor de Sociologia Wallace Ferreira, coordenador deste projeto de extensão, a oficina “**Os desafios da informação na era da Internet: o caso das Fake News**” em duas turmas do segundo ano do ensino médio, na parte da manhã, envolvendo 52 estudantes na primeira turma e 33 alunos na segunda. O professor já lecionou nessa instituição entre 2015 e 2016, o que favoreceu o diálogo para a realização da atividade nesta unidade escolar.

Após explanação inicial sobre indústria cultural e a necessidade de termos uma visão crítica acerca dos meios de comunicação de massa, diferentes casos conhecidos de *fake news* foram distribuídos aos grupos, que tentaram descobrir se as notícias eram verdadeiras ou não. Ao final do debate intragrupos, cada qual expôs seu caso e o professor

explicou por que consistiam em notícias falsas e como elas prejudicam a democracia. Os casos envolviam assuntos de cultura brasileira, política, economia e costumes.

A atividade contou com a presença de um aluno da licenciatura em Ciências Sociais da UERJ, que ajudou na realização dos trabalhos e considerou o tema pertinente ao público-alvo e a atividade um bom exemplo do que se fazer para aproximar o estudante de um assunto que é da Sociologia e de grande importância na construção da cidadania.

Imagens 5 e 6: Colégio Estadual Profa. Maria Terezinha de Carvalho Machado



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

4) Colégio Estadual Edmundo Peralta Bernardes (Lot. Ville D'monte Alegre/Paty do Alferes - 21 de maio de 2018):

Intitulada **“Preconceito e Discriminação: um debate necessário”**, a palestra realizada no turno da manhã pelo Professor de Sociologia, membro do projeto, Alberto Alvadia Filho, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), unidade São João de Meriti, contou com 62 alunos do primeiro ano.

O tema foi previamente definido em conjunto com a direção e o corpo técnico do colégio, tendo em vista a ocorrência recente de episódios de discriminação entre estudantes da educação básica. O Professor Alberto, hoje do IFRJ (São João de Meriti), já lecionou nesse colégio e foi convidado não apenas para essa palestra, mas também para uma reedição que contemple o restante de alunos do ensino médio da escola. A atividade foi realizada num refeitório, cuja adaptação costuma ocorrer para eventos dessa natureza, até mesmo para viabilizar o uso do data show.



Imagens 7 e 8: Colégio Estadual Edmundo Peralta Bernardes



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

5) CIEP 239 – Professora Elza Vianna Fialho (Vista Alegre/São Gonçalo – 29 de agosto de 2018):


Especialista na temática “gênero”, a Professora Natália Oliveira, do Colégio Pedro II, realizou a oficina **“Desmanipulando a mídia: indústria cultural e violência doméstica”** para duas turmas do 2º ano, numa atividade única que contou com 55 presentes ao todo. Além de debater o tema e apresentar variados exemplos de manipulação da mídia com relação à violência doméstica, à predominância do patriarcalismo e do machismo na sociedade brasileira, foi realizado um trabalho que visavam propostas de reelaboração de reportagens que reforçavam preconceitos. A mesma oficina foi aplicada pela Professora Natália em outros três colégios.

Imagens 9 e 10: Colégio Estadual Professora Elza Vianna Fialho



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

6) Colégio Estadual Professora Maria Nazareth Cavalcanti Silva (Casadoura/Rio de Janeiro - 03 de abril de 2019):



A atividade, desenvolvida na manhã do dia 03 de abril de 2019, no Colégio Estadual Professora Maria Nazareth Cavalcanti Silva, em Cascadura, foi uma dentre várias oferecidas por esta unidade escolar e que compuseram a “Semana de Prevenção à Violência nas Escolas” recomendada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

A roda de conversa, intitulada “**Pensando o combate à intolerância e às violências cotidianas a partir de uma conversa entre iguais**”, foi organizada pelo professor Wallace Ferreira, um mestrando em Ciências Sociais da UERJ (Diego C. de Santana), um estudante de graduação em Ciências Sociais da mesma universidade, bolsista do projeto em 2019 (Marcos Spagolla), e uma estudante de Psicologia da Universidade Veiga de Almeida (Beatriz de S. Pereira). A variedade da equipe foi propositalmente formada para dar conta de temáticas sensíveis que poderiam ser suscitadas, de modo a provocar um debate com múltiplas fontes de apoio.

A atividade voltou-se para um público de 18 alunos do C.E. Professora Maria Nazareth Cavalcanti Silva, além de 8 alunos de Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ que nos acompanharam na atividade.

A fim de ouvir os relatos dos estudantes, com idade média de 17 anos de idade, sem que isso lhes causasse desconforto, levamos papéis em branco onde eles relataram voluntariamente algum exemplo de violência e intolerância marcante em suas vidas. Esses papéis funcionaram como importante ferramenta da dinâmica, já que a partir da leitura dos relatos foi possível comentar os diferentes traumas mencionados pelos discentes. Nesse sentido, a atividade foi dividida em três etapas: 1) Introdução ao tema; 2) Distribuição e preenchimento dos papéis; 3) Sorteio das temáticas e discussão com os alunos.

Imagens 11 e 12: Colégio Estadual Profa. Maria Nazareth Cavalcanti Silva



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

7) Colégio Estadual Professor Clóvis Monteiro (Higienópolis/ Rio de Janeiro - 05 de abril de 2019):

Ainda no âmbito da “Semana de Prevenção à Violência nas Escolas”, fomos convidados para ir ao referido colégio realizar uma atividade sobre bullying e combate aos preconceitos. Decidimos por uma roda de conversa intitulada **“Escola como espaço de confiança: que te permita falar, ser, sentir e conviver com as diferenças”**, coordenadas pelo Professor Wallace Ferreira e a ex-aluna da Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ, e colaboradora do projeto, Fernanda Azevedo da Silva. Foram envolvidos 25 alunos do 3º ano do ensino médio e alguns licenciandos da UERJ.

Imagens 13 e 14: Colégio Estadual Professor Clóvis Monteiro



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

8) Colégio Estadual Professor José de Souza Marques (Brás de Pina/RJ - 27 de maio de 2019):

Temática relevante e pouco abordada na educação básica, o meio ambiente tem sido muitas vezes deixado de lado diante dos interesses do sistema capitalista. Não é diferente na América Latina num modelo de exploração extrativista que remonta ao período da colonização. As tragédias de Mariana e Brumadinho, em Minas Gerais, exemplificam uma prática econômica com enormes impactos sociais e que hoje é capitaneada por grandes multinacionais. Essa reflexão foi posta em prática na oficina **“Extrativismo, conflitos e alternativas na América Latina e no Caribe”** voltada para 25 alunos do 2º e do 3º ano do ensino médio em mais uma ida ao referido colégio.

A atividade foi realizada por uma equipe de estudantes da UNIRIO coordenada por dois professores de Ciência Política da instituição, os Professores André Coelho e Enara

Muñoz. Esta parceria entre nosso projeto de extensão e a equipe da UNIRIO ainda prevê futuras atividades sobre este e outros temas.

Imagens 15 e 16: Colégio Estadual Professor José de Souza Marques



Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

9) Colégio Estadual José Marti (Olaria/RJ – 09 de setembro de 2019)

Destaque dos últimos meses de 2019 foram os debates sobre o sistema de cotas da UERJ e a apresentação da universidade como dispo de razoáveis condições para jovens de camadas populares que almejam a mobilidade social via educação superior. A universidade é apresentada pelo seu semblante popular e plural num contexto de extrema desigualdade sócio-racial em que jovens carentes e negros do estado fluminense ainda são minoria no ensino superior.

No caso aqui mencionado, realizamos o debate num colégio distante do centro do Rio, mas próximo à linha do trem. Ali o coordenador do projeto, professor Wallace Ferreira, junto de cinco estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ realizaram o debate “**Desigualdades brasileiras e as oportunidades do sistema de cotas da UERJ**” em duas 2 turmas, totalizando 50 alunos do 2º ano do ensino médio.

Esta atividade foi repetida, até o fim de 2019, em outros três colégios.



Imagens 17 e 18: Colégio Estadual José Marti




Fonte: Projeto de extensão “Sociologia, Juventude e Cidadania”.

CONCLUSÃO

Com 31 atividades em quase duas dezenas de unidades escolares espalhadas pelo estado do Rio de Janeiro presenciamos diferentes realidades socioeconômicas, perfis variados de estudantes e compartilhamos com os colegas professores destas escolas a percepção de que a juventude fluminense carece urgentemente do debate de uma série de temas que atravessem o currículo de Sociologia e que falem diretamente às suas realidades, levando-os a rever comportamentos e combater preconceitos, assim como vislumbrar oportunidades.

Com as experiências adquiridas até o momento pretendemos expandir o projeto a outras unidades escolares com as quais já estamos realizando contatos, desenvolver atividades diferenciadas, envolver outros especialistas e aumentar as temáticas abordadas. O projeto está procurando alternativas de se readequar ao contexto da pandemia durante 2020.

Esse projeto sai dos muros da universidade, realizando seu propósito extensionista, articula-se com outras instituições e se encaminha para o espaço escolar com o propósito de formação crítica do aluno da escola pública e da sua consequente formação cidadã. Ao promovermos iniciativas sobre assuntos candentes da Sociologia não apenas contribuiremos para o aprendizado desses temas por parte de alunos da educação básica, como também contribuiremos no desenvolvimento de percepções críticas diante de uma realidade em que esses assuntos estão postos frequentemente no cotidiano.



Com o desenvolvimento do projeto, ainda temos estimulado a formação do estudante da licenciatura no que tange à observação da Sociologia em múltiplos espaços de realização educacional e de modo diferente das tradicionais aulas. Abre-se espaço, com isso, para a pesquisa que o licenciando pode realizar a partir dessa vivência.

Em tempos de conturbação política, recessão econômica e expansão de valores conservadores difusos pela sociedade brasileira, entendemos que se faz necessário apresentar debates lastreados na valorização dos direitos humanos e na cidadania. Esse lastro está na base do projeto de extensão ao qual este artigo é remetido, acreditando na importância do diálogo e da formação cidadã como auxílio da educação na sociedade na qual a universidade está inserida.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DAMATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social.* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MILLS, Wright. *A Imaginação Sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SCHLICKMANN, Luciane.; SCHMITZ, Lenir Luft. “Da escola tradicional à escola contemporânea: algumas considerações sobre a constituição do espaço escolar”. In: *Anais do 6º SEMIC do Curso de Pedagogia da FAI Faculdades.* 2015. Disponível em: <<http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES27.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2020.



CAPÍTULO 8

A MEDITAÇÃO COMO PROPOSTA PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM UM CONTEXTO DEMOCRÁTICO DE EXERCÍCIO DA CIDADANIA⁴

Alexsandro Melo Medeiros, professor, UFAM

RESUMO


O surgimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação tem alterado profundamente as relações sociais e democráticas em nosso país. Os extraordinários avanços tecnológicos dos últimos anos vem transformando significativamente o panorama das modernas sociedades democráticas e o espaço virtual das redes sociais tem sido utilizado para ampliar o processo democrático, ao mesmo tempo em que tem sido alvo também de práticas antidemocráticas, que atingem e denigrem a figura do outro que não compartilha da mesma postura ideológica, caracterizadas por discurso de ódio, ataques pessoais e em alguns casos até *xingamentos*, quando as opiniões conflitam e divergem umas das outras. O que se pretende ressaltar, nesta comunicação, é a possibilidade de que a prática da meditação, com ênfase da meditação de atenção plena (*mindfulness*) possa oferecer aos novos cidadãos do século XXI a capacidade de se colocar de forma construtiva e dialógica na esfera pública política, manifestar e compartilhar suas ideias, opiniões e pensamentos, sem a necessidade de agredir o outro e sem ver o outro como um adversário que deve ser vencido a todo custo. Como metodologia utilizou-se a pesquisa exploratória e bibliográfica. A partir da pesquisa exploratória pudemos colher alguns dados relevantes que demonstram as práticas antidemocráticas através das redes sociais e, através da pesquisa bibliográfica sobre a prática da meditação *mindfulness*, defender a ideia de que a meditação possa ser uma técnica utilizada para resolução de conflitos no contexto democrático de exercício da cidadania.

Palavras-chave: Redes Sociais, Democracia, Conflitos, Meditação.

INTRODUÇÃO

O surgimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação tem alterado profundamente as relações sociais e democráticas em nosso país. Opiniões são lidas, relidas, compartilhadas, entre diferentes pessoas, de diferentes culturas e diferentes áreas do saber. As novas tecnologias estão reinventando o fazer democrático, com o surgimento de novas e eficazes ferramentas de participação popular. Em pleno século XXI, não se pode mais ignorar os espaços que essas novas tecnologias têm criado, de tal forma que

⁴ O presente capítulo foi apresentado em forma de comunicação científica no V Congresso Nacional de Educação, em 2018.



podemos afirmar, tal como o faz Pierre Lévy, que “os destinos da democracia e do ciberespaço estão amplamente ligados” (2002, p. 32). Para Dominique Cardon: “A Internet amplia o espaço público. Ela escancara as portas de um universo antes inserido em um diálogo entre jornalistas engajados e profissionais da política” (2012, p. 05).


Os extraordinários avanços tecnológicos dos últimos anos vêm transformando significativamente o panorama das modernas sociedades democráticas e o funcionamento das atuais instituições e estruturas políticas. E neste cenário, facilitado também pelo desenvolvimento da telecomunicação móvel que serve igualmente de suporte tecnológico para um debate político ampliado, surgem as redes sociais como Facebook, Twitter, MySpace ou canais de vídeo como o Youtube onde novos atores sociais surgem nestes espaços públicos virtuais no qual ocorrem mobilizações, deliberações e tomadas de decisão.

Analisando a forma como as redes sociais têm sido utilizadas para que cidadãos e cidadãs expressem sua opinião percebemos que as redes sociais têm favorecido tanto o desenvolvimento de práticas democráticas como também antidemocráticas, sendo estas últimas caracterizadas por discurso de ódio, ataques pessoais e em alguns casos, até “xingamentos” que são proferidos através de redes sociais, quando as opiniões conflitam e divergem umas das outras.

O que fazer para lidar com essas práticas antidemocráticas?

O que se pretende ressaltar com este estudo é que a técnica de meditação pode contribuir para resolução de conflitos no contexto democrático, com ênfase na prática da meditação da atenção plena, à medida em que esta técnica ajuda o seu praticante a estar consciente da experiência presente, momento a momento, a focar a atenção no momento presente (atenção dirigida) aprendendo a ser um espectador dos próprios pensamentos, sentimentos, comportamentos e sensações; à medida em que ajuda o seu praticante a melhorar sua concentração promovendo o foco no aqui e agora, permitindo uma tomada de decisão mais consciente, ter um maior autoconhecimento e reduzir pensamentos automáticos.

Como metodologia adotou-se a pesquisa exploratória já que se trata de um estudo preliminar a fim de poder familiarizar-se de modo mais completo com o fenômeno das redes sociais e como elas têm sido utilizados como expressão de opinião política. Os dados



coletados foram retirados de páginas pessoais do Facebook de indivíduos que utilizaram o espaço da rede social como forma de se manifestar politicamente, tendo o cuidado de ocultar fotos pessoais e nomes. A pesquisa bibliográfica, de um vasto referencial sobretudo estrangeiro, das práticas da meditação, com ênfase na técnica da meditação de atenção plena ou mindfulness nos permitiu relacionar as duas questões que aqui são objeto de estudo e análise: as práticas democráticas via redes sociais e a prática da meditação.

AS REDES SOCIAIS

Procurando entender inicialmente o significado de rede, Medeiros (2013) destaca como as redes são fios que se ligam uns aos outros, ou seja, composta por elementos em interação, sendo impossível compreender sua estrutura a partir da análise de fios isolados. Ampliando essa compreensão para a ideia de redes sociais, temos então a interação e comunicação de forma ativa e participativa entre pessoas em um ambiente digital e virtual, possibilitado através da rede mundial de computadores.

Através das redes sociais é possível reivindicar ações políticas e mobilizar atores da sociedade civil que se sentem solidários e ativos para manifestar e compartilhar suas insatisfações e esperanças. Podemos citar alguns exemplos de contestação do poder estabelecido através das redes sociais como a Primavera Árabe, Movimento Occupy, os protestos de julho de 2013 em várias cidades do Brasil (boa parte dos cartazes existentes nestas manifestações eram comentários tirados do Facebook e do Twitter) como expressão de descontentamento e insatisfação com os rumos políticos no país (CASTELLS, 2013; GOHN, 2014): as redes sociais se destacaram como forma de engajamento político.

Mas o que podemos observar também é que as redes sociais tanto contribuem para o fortalecimento de práticas democráticas como apresenta discursos antidemocráticos de ódio, ataques pessoais e até “xingamentos”.

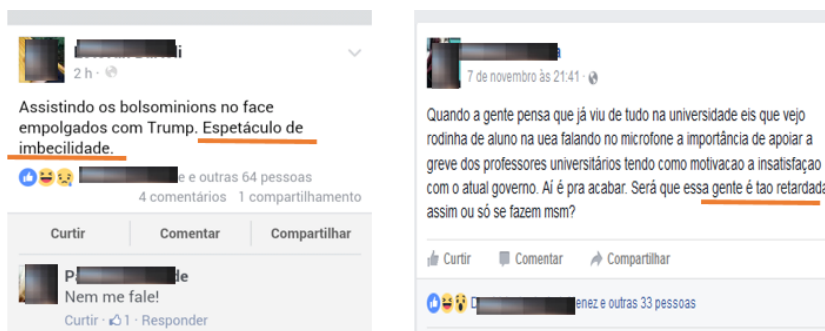


Figura 1. Arquivo Pessoal



A figura 1 demonstra como as redes sociais estão cheias de discurso de ataques pessoais usando certas expressões sem nenhum tipo de preocupação com o respeito à dignidade da pessoa humana. Os ataques começam a partir do momento que grupos ideológicos intitulam seus adversários de “coxinhas”, “esquerdopatas”, “socialistas de iphone” e expressões do gênero. E na figura 1 acima temos um exemplo de cada grupo ideológico, embora através da postagem não se tenha elementos suficientes para dizer que o indivíduo pertence a este ou aquele grupo. A foto do lado esquerdo representa um simpatizante das ideologias de esquerda e a foto do lado direito um simpatizante da ideologia liberal. O que se pretende chamar a atenção não é sobre o valor ou fundamentos dessa ou daquela ideologia, mas o modo como cada um se posiciona em sua postagem: o primeiro chamando de “imbecis” aos que manifestam apoio à eleição para presidente dos Estados Unidos de Donald Trump; o segundo chamando de “retardados” os alunos que apoiam movimentos de professores em apoio a uma eventual greve da categoria. Os exemplos são inúmeros e o espaço deste artigo limita as opções de visualização de postagens semelhantes. Por isso, vamos agora mostrar uma terceira postagem onde fica claro que o internauta reconhece que existe essa disputa política ideológica e como essa disputa envolve discursos de ódio e falta de respeito pela pessoa do outro. A postagem abaixo poderia ser tida como um exemplo de postura democrática e cidadã quando destaca “não ao ódio e mais respeito”. Mas um pouco antes lemos o trecho “só mostra a mediocridade e a limitação intelectual de vocês”, ou seja, apesar de reconhecer a necessidade de que haja um maior respeito entre as opiniões que são postadas nas redes sociais, a postagem tem claramente um “discurso de ódio”, ainda que brando e oculto, ao chamar de “mediocre intelectual” quem não concorda com um determinado ponto de vista. Pede respeito, desrespeitando a dignidade da pessoa humana.



An [redacted] a
2 min · 👤

Se vocês são daqueles que não concordam com as ideologias políticas que alguns grupos defendem e acreditam tenham o respeito e a hombridade de serem dignos e evitem falar asneiras e afrontar, não esqueçam que ainda estamos em um país democrático e que os direitos de vocês terminam quando os nossos começam, ofensas pessoais aos professores não irão tornar vocês melhores que eles, só mostra a mediocridade e a limitação intelectual de vocês. Não ao ódio e mais respeito.

Os exemplos são vários e o próximo é ainda mais sintomático, pois se trata de um fórum de professores de instituições de ensino superior, ou seja, fica difícil pensar em uma formação de cidadania verdadeiramente democrática, quando até mesmo os próprios educadores dão exemplos de comportamento antidemocrático. O diálogo a seguir surge a partir de um post sobre um ato de vandalismo que aconteceu na Universidade Federal de Pernambuco, em um período de greve, em que manifestantes pixaram paredes, quebraram janelas e até computadores. Depois de um possível diálogo entre dois membros do fórum, os dois resolveram encerrar a conversa pois o diálogo já havia tomado o caminho dos ataques pessoais e em alguns momentos até com ar de ironia e deboche. Vejamos apenas um trecho da parte final:

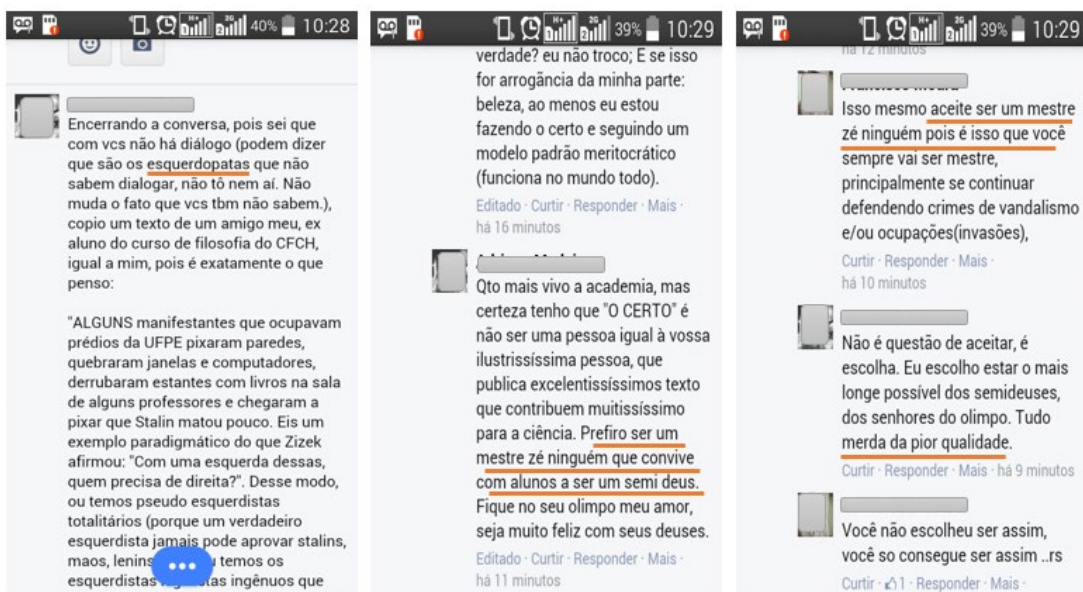


Figura 3. Arquivo Pessoal




A PRÁTICA DA MEDITAÇÃO E A POSSIBILIDADE DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

A meditação é uma prática bastante antiga, cujas origens remontam às tradições orientais, estando especialmente relacionada à prática do yoga, do hinduísmo, do budismo e suas derivações como sinônimo de busca espiritual. “Os métodos e objetivos variam, mas, geralmente, nos contextos tradicionais, a meditação representa uma abertura para a comunhão com forças divinas, por meio de autoapaziguamento e neutralização dos pensamentos incessantes” (MORAES, 2015, p. 1619).

A meditação pode ser entendida ainda como uma prática de auto-regulação do corpo e da mente, a partir de um conjunto de técnicas que treinam a focalização da atenção e da mente (DAVIDSON; GOLEMAN, 1977; GOLEMAN; SCHWARTZ, 1976), capaz de produzir maior integração entre mente, corpo e mundo externo e capaz de produzir efeitos psicossomáticos.

A prática da meditação (em suas variadas vertentes) tem sido estudada em associação a vários fatores, desde uma melhora na qualidade de vida, do humor, da saúde e do bem-estar psicológico (CASEY; BENSON, 2004; GOLEMAN, 1997), inclusive podendo transformar traços da personalidade gerando uma boa auto estima, autoconfiança, estabilidade emocional, redução do sofrimento psicológico, aumento de afetos positivos (GOLEMAN; SCHWARTZ, 1976; HAYWARD; VARELA, 2001; NARANJO, 2005). Existem ainda evidências sobre melhora de dor crônica (MORONE, et. al., 2008) e melhora da qualidade do sono (KOSAKA, et. al, 2010).

Neste estudo daremos ênfase a prática de meditação conhecida como *mindfulness* ou meditação da atenção plena. Uma prática que se desenvolveu ao longo de milhares de anos e teve seu início atribuído aos ensinamentos de Siddharta Gautama, o Buda (HAHN, 1976). “O termo *mindfulness* é uma tradução inglesa da palavra *satis* idioma *Pali*. O *Pali* é a língua original dos ensinamentos de Buda. A palavra *Satis* sugere estar atento, atenção, lembrar” (GIRARD; FEIX, 2016, p. 97) e pode significar também recordar continuamente do seu objeto de atenção como sugere Neves (2011, p. 2): “recordar, consciência, intencionalidade da mente, mente vigilante, atenção plena, alerta, mente lúcida, e auto-consciência”.




Em 1979, Jon Kabat-Zinn, professor de Biologia da Universidade de Massachusetts Medical School, desenhou um programa intensivo de meditação, com vista à sua aplicação ao stress e à dor crônica, incorporando algumas práticas budistas. “Para o desenvolvimento deste programa KabatZinn criou a Clínica de Redução doEstresse, no Centro Médico da Universidade de Massachusetts (*MindfulnessBased Stress ReductionMBSR*)” (GIRARD; FEIX, 2016, p. 98). Foi quando a prática de mindfulness começou a difundir-se pelo ocidente.

Desde então sua prática tem sido estudada em uma perspectiva neuropsicológica (CHIESA; SERRETTI, 2010; IVES-DELIPERI; SOLMS; MEINTJES, 2011), relacionada na melhoria de diferentes desordens psicossomáticas e transtornos mentais, como a ansiedade (VOLLESTAD; NIELSEN; NIELSEN, 2012), depressão (VAN AALDEREN, *et al.*, 2012), estresse (LENZE, *et al.*, 2014) entre outros fatores.

A meditação da atenção plena ou *mindfulness* refere-se a estar consciente da experiência presente, momento a momento, sem julgamento e de forma não reativa na elaboração do conteúdo do que estiver acontecendo. O objetivo dessa prática é focar a atenção no momento presente (atenção dirigida) e aprender a ser um espectador dos próprios pensamentos, sentimentos, comportamentos e sensações. A prática promove o foco no aqui e agora, permitindo uma tomada de decisão mais consciente, além de focalizar a mente com uma maior consciência do momento presente, ter um maior autoconhecimento e reduzir pensamentos automáticos.

mindfulness significa prestar atenção de forma consciente para experimentar o momento presente, com interesse, curiosidade e aceitação, ou seja, é estar sempre em concentração no momento atual, *de forma intencional e sem julgamento*, ou ainda, estar plenamente em contato com a vivência do momento, sem estar absorvido por ela (REIS, 2014, p. 5-6).

O que se ressalta neste estudo é como a meditação pode auxiliar no autoconhecimento dos pensamentos incessantes, focalização da atenção e da mente e como isso pode contribuir no campo das relações sociais e, mais precisamente, no contexto de práticas políticas e democráticas, considerando que para a prática desse modelo de meditação não é necessário sentar-se de pernas cruzadas no chão. Pode-se fazê-lo trazendo a atenção plena ao lugar onde estiver: no trabalho; em transportes públicos ou a caminho de casa; pode-se praticar em qualquer lugar, ou seja, pode-se estar atento, de forma por assim dizer meditativa, concentrada, quando se estiver no espaço público, seja ele físico ou



virtual, e discutir de forma saudável, sem a necessidade de agredir o outro, temas de relevância pública.


Dentre os diferentes benefícios que a prática *mindfulness* oferece, seja no campo afetivo, interpessoal, social ou intrapessoal, defende-se a ideia de que a meditação pode contribuir para uma melhoria nos relacionamentos sociais, oportunizando aos cidadãos uma capacidade de se colocar de forma construtiva e dialógica na esfera pública política, manifestar e compartilhar suas ideias, opiniões e pensamentos, sem a necessidade de agredir o outro e sem ver o outro como um adversário que deve ser vencido a todo custo.

A meditação, à medida que trabalha a atenção da mente no presente, a observação dos pensamentos, emoções, sentimentos, oportunizaria aos cidadãos reconhecer, no momento em que participa de uma debate nas redes sociais, por exemplo, quando um pensamento ou emoção forte surge tendo como consequência discursos antidemocráticos de ódio, ataques pessoais e até “xingamentos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da internet a concepção de um espaço público ou esfera pública ganha novas dimensões. Fala-se em esfera pública virtual (MARQUES, 2006; OLIVEIRA, 2012), esfera pública interconectada – *networkedpublicsphere* (BENKLER, 2006; DINIZ; RIBEIRO, 2012), ou ainda as novas “ágoras on-line” (LEMOS; LÉVY, 2010) que constituem o novo *locus* destinado à formação de opiniões e debates desenvolvidos em redes sociais, listas de discussão e fóruns on-line abertos a qualquer usuário, um espaço decisório ou um canal alternativo para fomentar a participação dos cidadãos.

Os mais otimistas quanto ao uso das novas tecnologias sustentam que o seu uso em larga escala será capaz de transformar as relações sociais e políticas como um todo, com maior fluxo de informação, reforço de laços comunitários, revigorando a participação do cidadão e gerando novas formas de relações com o poder. Os mais moderados e cautelosos sublinham a importância e o potencial do uso da internet nas práticas democráticas ampliando o acesso à informação e facilitando a organização de grupos de conversão, plebiscitos ou consultas sobre um determinado tema, mas sem excluir o modelo de representação democrática através do voto.



Independente de quem esteja com a razão, acredito que é possível, como o faz Pierre Levy, conceituar estes espaços de “ágoras on-line”, em referência ao modo de organização política da Grécia Antiga onde a *ágora* (praça pública) representava um espaço público de debate e discussão. Por meio destas novas *ágoras on-line* o cidadão pode, de alguma forma, participar da coisa pública. E o que vemos é que, de fato, os cidadãos têm usado o espaço das redes sociais como uma “praça pública virtual”, como um espaço de debate e discussão política. Mas ao mesmo tempo em que esse espaço tem sido utilizado para ampliar o processo democrático, tem sido alvo também de práticas antidemocráticas, que atingem e denigrem a figura do outro que não compartilha da mesma postura ideológica, um espaço de discurso de ódio e ataques pessoais em uma verdadeira, se assim podemos nos exprimir, *disputa de egos*.

E para resolver essa situação muitas vezes de conflito propõe-se a prática da meditação, com ênfase na meditação de atenção plena, em razão de sua possibilidade de oferecer ao seu praticante estar atento aos próprios pensamentos, sentimentos, emoções, observá-los, identificá-los, sem julgamentos e, assim, se colocar de modo a poder discutir de forma saudável, sem a necessidade de agredir o outro, temas de relevância pública.

REFERÊNCIAS

BENKLER, Yochai. **The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom.** USA: Yale University Press, 2006.


CARDON, Dominique. **A democracia internet: promessas e limites.** Tradução de Nina Vincent e Tiago Coutinho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CASEY, A.; BENSON, H. **Mind your heart.** New York: Free Press, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHIESA, A.; SERRETTI, A. A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. **Psychological Medicine**, 40(8): 1239-1252, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19941676>>. Acesso em 01/06/2018.

DAVIDSON, R. J.; GOLEMAN, D. J. The role of attention in meditation and hypnosis: A psychobiological perspective on transformations of consciousness. **The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis**, vol. 25, n. 4, p. 291-308, 1977. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/330418>>. Acesso em 19/01/2018.



DINIZ, Eduardo H.; RIBEIRO, Manuella Maia. O conceito de esfera pública interconectada e o site “webcidadania” no Brasil. **Gestão & Regionalidade**, v. 28, n. 83., mai-ago, 2012. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/1581>. Acesso em 20/05/2018.

GIRARD, Tanize V. G.; FEIX, Leandro da Fonte. Mindfulness: concepções teóricas e aplicações clínicas. **Revista das Ciências da Saúde do Oeste Baiano – Higia**, 1(2): 94-124, 2016. Disponível em: <<http://fasb.edu.br/revista/index.php/higia/article/view/132>>. Acesso em 01/06/2018.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. (Questões da nossa época, 47).

GOLEMAN, Daniel. **A Mente Meditativa**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____; SCHWARTZ, G. E. Meditation as an intervention in stress reactivity. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, vol. 44, n. 3, p. 456-466, 1976. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/777059>>. Acesso em 19/01/2018.

HANH, N. T. **The miracle of mindfulness: A manual for meditation**. Boston: Beacon, 1976.

HAYWARD, J. W.; VARELA, F. J. **Gentle bridges: Conversations with the Dalai Lama on the sciences of mind**. Boston: Shambala, 2001.

IVES-DELIPERI, V. L.; SOLMS, M.; MEINTJES, E.M. The neural substrates of *mindfulness*: an fMRI investigation. **Social Neuroscience**, 6(3): 231-242, 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20835972>>. Acesso em 01/06/2018.

KOZASA, Elisa H. [et. al.]. Mind-body interventions for the treatment of insomnia: a review. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 32(4): 437-443, 2010. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462010000400018>>. Acesso em 11/01/2018.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LENZE, E. J. ., [et. al.]. Mindfulness-based stress reduction for older adults with worry symptoms and co-occurring cognitive dysfunction. **International Journal of Geriatric Psychiatry**, 29(10): 991-1000, 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24677282>>. Acesso em 29/05/2018.

LÉVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Editions Odile Jacob, 2002.

MARQUES, Francisco Paulo J. A. Debates políticos na internet: a perspectiva da conversação civil. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 12, n. 1, p. 164-187, abr.-mai., 2006.



Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8641225>>. Acesso em 21/05/2018.

MEDEIROS, Jackson da Silva. Considerações sobre a esfera pública: redes sociais na internet e participação política. **TransInformações**, Campinas, vol. 25, n. 1, p. 27-33, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862013000100003>>. Acesso em 23/05/2018.

MORAES, Maria Regina C. Na fronteira entre religião e ciência: a meditação na grande imprensa brasileira. **Anais do XIV Simpósio Nacional da ABHR**, vol. 14. Juiz de Fora, MG, 15 a 17 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/914>>. Acesso em 18/01/2018.

MORONE, N., [et. al.]. “I felt like a new person”. The effects of mindfulness meditation on older adults with chronic pain: a qualitative narrative analysis of diary entries. **The journal of pain**, v.9(9), 841-848, 2008. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18550444>>. Acesso em 20/01/2018.

NARANJO, C. **Entre meditação e psicoterapia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NEVES, Carla S. S. **A relação entre Mindfulness, Auto-Compaixão, Vergonha e Psicopatologia em praticantes e não praticantes de Meditação/Yoga**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2011.

OLIVEIRA, José Aparecido de. Redes sociais e participação política na esfera pública. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información e de la Comunicación**, vol. XIV, n. 1, p. 1-13, ene-abr, 2012. Disponível em: <www.seer.ufs.br/index.php/epctic/article/viewFile/379/319>. Acesso em 20/03/2018.

REIS, Webster G. P. dos. **Evidências do papel de mindfulness no aprimoramento das funções executivas**. Monografia (Especialização em Neurociências). Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VAN AALDEREN, J. R., [et. al.]. The efficacy of mindfulness-based cognitive therapy in recurrent depressed patients with and without a current depressive episode: a randomized controlled trial. **Psychological Medicine**, 42(5): 989-1001, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22017808>>. Acesso em 29/05/2018.

VOLLESTAD, J; NIELSEN, M. B.; NIELSEN G. H. Mindfulness- and acceptance-based interventions for anxiety disorders: a systematic review and meta-analysis. **British Journal of Clinical Psychology**, 51(3): 239-260, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22803933>>. Acesso em 29/05/2018.



CAPÍTULO 9

AS ATIVIDADES-FIM DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BRASILEIROS

Luciano Oliveira Azevedo Neves, Técnico Administração na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Daniel Nascimento e Silva, Professor e Pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Distrito Industrial


RESUMO

Toda organização precisa cumprir uma missão em relação ao seu ambiente de operações e que é sua razão de existência. Essa missão é operacionalizada através do que é conhecido como atividades-fim, que são os produtos e serviços que a organização e as instituições entregam ao ambiente externo para que possam ter como retorno os recursos de que precisam para continuar suas operações. Nos institutos federais ainda há grande ambiguidade e falta de consenso acerca de quais sejam suas atividades-fim. Neste sentido, este estudo teve como objetivo identificar as atividades-fim dos institutos federais a partir da análise da literatura científica e dos regimentos gerais institucionais de 10 instituições disponíveis na internet. Através do uso do método bibliográfico conceitual desenvolvido por Nascimento-e-Silva (2012), os resultados apresentaram dois agrupamentos de atividades-fim: as que estão previstas na estrutura de cada instituição e aquelas que, ainda que não apareçam em forma de unidades e subunidades institucionais, estão presentes em forma de competências, objetivos e desafios descritos em seus regimentos. Descobriram-se cinco atividades-fim dos institutos federais brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade-fim; Institutos Federais; Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Toda organização tem uma missão importante a desempenhar em relação ao seu ambiente de operações. Isso equivale a dizer que todas elas precisam cumprir determinada missão acertada, ainda que seja tacitamente, com o ambiente externo. É uma razão bem simples de ser compreendida fundamenta a necessidade dessa missão: sua sobrevivência. Sem uma missão definida e que seja considerada satisfatória pelo ambiente onde opera, dificilmente uma organização se estabelece e se solidifica. Essa regra vale para todos os tipos de organizações, inclusive as instituições públicas, como é o caso dos institutos federais, objeto de análise deste estudo.




Ainda que sejam instituídos por lei para executar função de Estado, os institutos federais precisam cumprir determinada missão, que está contida em seus regimentos gerais. A missão, que é conhecida através de uma frase (que muita gente tem confundido como slogan), é estruturada a partir do que se pode chamar de razão de sua existência, o fundamento de sua criação. Essa razão de existir, por sua vez, está estruturada em atividades-fim, que representam a sintetização dos produtos e serviços que devem ser entregues ao ambiente externo para que a organização (e todas as instituições) possam cumprir com sua missão.

No caso dos institutos federais, ainda há muita confusão acerca de quais seriam suas razões de existência. Essa confusão gera inúmeras ambiguidades acerca de quais são seus produtos e serviços essenciais. Há quem afirme que são apenas ensino, pesquisa e extensão, enquanto outros mostram que, de fato, há pelo menos dois outros campos de atividades que são trabalhados por quase todos os institutos federais e que também constam de seus regimentos: a inovação tecnológica e o empreendedorismo tecnológico.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo identificar quais são as atividades-fim dos institutos federais brasileiros a partir de duas fontes. A primeira é a literatura científica, constituída por produções nacionais e internacionais; a segunda, os regimentos gerais que dão conta das estruturas e processos institucionais, em conformidade com a legislação nacional. Através de métodos bibliométricos, os resultados apontaram para dois agrupamentos de atividades-fim: uma de natureza estrutural, em que as atividades-fim aparecem na própria estrutura da organização, dando inclusive nomes aos setores por elas responsáveis, como pró-reitorias e diretorias; e outra de natureza operacional, em que não há uma unidade prevista na estrutura da instituição por ela responsável, mas encontra-se dispersa de diversas maneiras por várias unidades e subunidades organizacionais. Descobriram-se cinco atividades-fim dos institutos federais.

O QUE É ATIVIDADE-FIM

A atividade-fim de uma organização é definida por Gomes(2018) e Fragali Filho (2016) como sendo aquela que compreende as atividades essenciais e normais para as quais a organização se constitui. Essas atividades são aquelas consideradas indispensáveis de serem realizadas no interior da instituição e que ocorrem com frequência no




estabelecimento empresarial. É por isso que Fragali Filho (2016) é taxativo quando considera que a atividade-fim é o objetivo real da organização, que é, efetivamente, a atividade que ela realmente explora.

Oliveira(2014) assevera que a atividade-fim da instituição é a constante no contrato social da organização, pela qual foi organizada, de modo que o responsável pela entidade ao constituí-la, expõe nesse documento jurídico as atividades a serem desenvolvidas por ela. Dentre estas atividades, destaca-se a citada por Neves(2014) que consiste no objetivo principal do negócio para a existência de determinada organização privada ou pública. Nesse caso, o responsável jurídico ou instituidor da organização ao criá-la dispõe que a finalidade jurídica de sua criação seria alcançada quando tais atividades fossem realizadas.

Na mesma linha de raciocínio, Senhoras(2016) diz que atividade-fim é aquela que demonstra qual a finalidade principal do negócio organizacional, e que pode ser melhor compreendida quando lidos o contrato social, a legislação ou o regimento interno da organização. Nesses documentos, é possível visualizar os registros relacionados ao objetivo institucional, uma vez que tais documentos normatizam o desenvolvimento das atividades a serem realizadas no interior da instituição. A análise desses documentos permite identificar as atividades principais que são desenvolvidas, assim como a razão pela qual a organização foi criada.

Pereira(2015) disserta que a atividade-fim é a atividade que integra o núcleo da dinâmica organizacional, ou seja, é a atividade principal dentre um conjunto de atividades desenvolvidas pela organização . Em outras palavras, essa compõe o cerne, o centro ou caminho inevitável por meio do qual ocorrem e se desenvolvem todas atividades nela exercidas. Por meio da realização da atividade fim é orientada a realização das demais atividades, assim como estas contribuem para a realização daquela no ambiente organizacional.

Nota-se o enfoque acentuado das instituições para o cumprimento de seus objetivos organizacionais, isto é, para que as atividades principais da organização sejam realizadas de forma plena e satisfatória. Tal situação provoca a condição de que tal atividade se perfaz, se conclui, se completa por si própria, independentemente de outra atividade subsequente (HOOG,2008). Desse modo, quando a atividade-fim é realizada, o objetivo




organizacional é alcançado, e a instituição passa a cumprir a finalidade para a qual foi criada, de modo a cumprir a sua missão institucional.

Nesse sentido, Loss e Paffarini(2015) dizem que a atividade-fim é aquela que caracteriza a unidade do produto, operação ou objetivo final, para cuja obtenção todas as demais atividades convirjam. Tal dinâmica se dá exclusivamente em regime de conexão funcional, ou seja, a atividade-fim é a atividade da organização que deve ser realizada e, por tal razão, deve ser alcançada através dos meios institucionais previstos nos referidos documentos. Tais mecanismos possibilitam a concretização dessa atividade, ao estimular a realização e o aperfeiçoamento da atividade-fim por parte da organização.

A atividade-fim, para este estudo, é o conjunto de atividades essenciais e normais que constituem a razão da existência de uma instituição, sendo a sua exploração o objetivo da organização. Encontra-se constante no contrato social que é o documento jurídico que desvela as finalidades da entidade, e por tal razão, compreende o núcleo empresarial da organização, uma vez que o objetivo principal do negócio é expresso ao desenvolver tais atividades. Esse tipo de atividade desenvolvida pela organização se completa por si própria, de modo a não depender de outra para possuir sentido na organização, pelo contrário, caracteriza a unidade da manifestação do produto, operação ou objetivo final da organização. A atividade-fim, ao invés de se submeter a outra atividade, é a que norteia o funcionamento de todas as demais atividades desenvolvidas na organização.

ATIVIDADES-FIM DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA LITERATURA CIENTÍFICA

Esse ensaio teórico tem como meta revelar e desvelar quais são as atividades-fim dos institutos federais de educação. No processo de elaboração desse texto, utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica, que consiste em buscar no arcabouço teórico, por meio da leitura, os conceitos pretendidos, sendo reunidos em uma massa de dados, a qual, por meio da visão de conjunto propiciada por esse método, elaborou-se as associações necessárias para a resposta da pergunta inicial. As considerações finais desse texto tipificam as atividades-fim dos institutos federais de educação em ensino, pesquisa, extensão, inovação e empreendedorismo, salientando a necessária indissociabilidade dessas para a promoção de uma educação de qualidade.




As atividades-fim dos institutos federais se assemelham às das universidades, devido à natureza congênere que possuem, ou seja, ambas são instituições públicas de ensino. Devido a esse fato, devem obedecer, segundo o que determina a Constituição Federal de 1988 no seu art. 207, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal obrigatoriedade se assenta no fato de a Constituição ser tida como “norma suprema no ordenamento jurídico pátrio” segundo Gomes, Rodrigues, Arakaki, Mendes e Oliveira (2017).

Na mesma linha, Fernandes e Lara (2013) dissertam que atividades-fim são aquelas constitucionalmente atribuídas aos poderes constituídos e legalmente distribuídas e cometidas a cargos existentes na estrutura de seus entes, impassíveis, portanto, de atribuição a particulares. Em outras palavras, a Constituição, juntamente com as demais leis determinam quais são as atividades fim dos institutos federais, de modo que essas não podem ser delegadas, ou seja, repassadas a outras entidades. Dessa maneira, tais atividades acabam por caracterizar a razão de ser da instituição de ensino.

Desse modo, alguns autores retomam a caracterização constitucional das atividades-fim dos institutos federais em ensino, pesquisa e extensão. Dentre esses, destaca-se Löw (2004) ao dizer que atividade-fim são as relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, as atividades exercidas por professores e alunos e que envolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Motta, Cavalcante, Lemos (2018) denominam de tríade tal relação.

Cardenuto, Trilha, Pacheco, Oliveira, e Maciel (2017) dizem que atividades-fim das instituições educacionais é a didático-científica. Nessa toada, a missão dos institutos federais, segundo Pereira, Elias, Ferreira, Bessa, e Silva (2017) consiste em oferecer uma educação profissional e tecnológica de qualidade por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse diapasão, nota-se um relação intrínseca entre os três tipos de atividades fins citadas com as atividades de inovação e empreendedorismo.

Nos institutos educacionais, segundo Motta, Cavalcante, e Lemos (2018), observa-se o anseio em promover atividades de empreendedorismo em sala de aula por meio da busca de inúmeras soluções que se encontram documentadas nos acervos bibliográficos a diversos problemas que ocorrem no ensino. Os sujeitos educacionais visam à aplicação dessas no recinto escolar para a produção de melhorias educacionais. Também ocorre a




necessidade de implantar novidades didáticas, de modo que o aluno seja motivado com situações novas que rompem com o tradicionalismo escolar de repasse autômato de conteúdos por meio da vontade de adquirir novos conhecimentos que se dá pela alternância dos mecanismos de construção de saber.

Freire (2002) destaca o empreendedorismo e a inovação para a efetiva capacitação profissional, ou seja, o cumprimento da missão dos institutos federais de formar pessoas bem preparadas para o mercado de trabalho. Segundo Pereira et al. (2017) esse objetivo consiste em oferecer uma educação profissional e tecnológica de qualidade com vistas à formação de um egresso bem formado. Assim, posturas típicas daquelas atividades como a curiosidade, a “invenção e reinvenção”, conforme aquele, contribuem para o alcance dessa meta que consiste no cumprimento da missão dos institutos federais, ou seja, a realização das suas atividades-fim.

As atividades-fim dos institutos federais recorrentes, quais sejam, o ensino, a pesquisa e a extensão promovem, quando relacionadas, o surgimento das atividades de empreendedorismo e inovação. Desse modo, Puhl e Dresch (2016) diz que a indissociabilidade entre tais atividades possibilita novas formas pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, ou seja, favorece o desenvolvimento do empreendedorismo educacional. Esse autor, nesta obra, também destaca a superação da dicotomia entre teoria e prática, sujeito e objeto, empiria e razão promovida pela citada associação que promove a inovação, ao se produzir uma tecnologia a ser utilizada pelos sujeitos.

A referida tríade, segundo Camargo e Pinto (2017), volta-se para a formação profissional à luz da apropriação e produção do conhecimento científico, ou seja, produz a inovação no ambiente educacional ao introduzir o que é novo nesse sistema. O citado autor, nessa mesma obra, destaca que educar para essas três dimensões ou atividades-fim implica o desenvolvimento de um sujeito que compreenda o processo educativo a partir de sua prática. Dessa forma, o sujeito educacional torna-se mais consciente do meio em que vive, e, por conseguinte, mais apto a promover alterações no ambiente, assumindo uma atitude empreendedora.

Certos autores destacam o reflexo produzido pelo bom desenvolvimento dos projetos de extensão na concretização das atividades-fim de empreendedorismo e inovação




dos institutos federais de educação. Dentre esses destacam-se Rossa, Westphalen, e Araújo (2014) que relatam o empreendedorismo que é gerado no desenvolvimento de projetos de extensão, pois, segundo eles, esses trabalhos que ocorrem em instituição educacional capacitam os alunos a prestarem serviços de assistência técnica, na função conhecida como extensionista. A referida atribuição incentiva o empreendedorismo no âmbito educacional ao cumprir o papel de auxiliar a comunidade externa com o uso efetivo das ferramentas ou com a colocação delas no mercado consumidor.

Além desses escritores, Silva, Cattani, e Ávila (2017) asseveram que certos projetos de extensão propiciam ações de inovação a serem aplicados ao ensino. Os resultados obtidos por eles acabam por subsidiar novos materiais e formas de apresentação de conteúdo a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, tanto nos níveis técnico quanto no superior. Assim, a inovação atua nesse processo, modificando-o, acarretando a concretização da missão da instituição educacional, de modo a desvelar a sua característica de atividade-fim desta organização, atendendo a conceituação elaborada por Löw (2004).

No que tange ao desenvolvimento do empreendedorismo por meio de projetos de extensão, Pereira (2018) analisa que a estrutura desses arranjos promove o desenvolvimento de certas aptidões. Tais atributos fomentam a vida produtiva e social, oportunizando a continuidade dos estudos e agregando conhecimentos sobre a própria cultura. Assim sendo, são incentivadas as atividades empreendedoras ao se propiciar maior habilidade para o exercício social, por meio da promoção de mudanças mais efetivas da realidade vivida pelo sujeito educacional em seu meio histórico-social.

A situação é promovida, tendo em vista que, segundo esse autor, a extensão deve ser vista como prática docente que se interliga às atividades de ensino com a finalidade de atender as demandas dos diversos segmentos da sociedade. Devido a essa característica, há uma relação dialética e dialógica entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, o que favorece o compromisso social do egresso com a sociedade em que está inserido. Esse fenômeno ocorre, pois a extensão, segundo Silva et al. (2017) fomenta práticas que constroem processos educacionais e de pesquisa voltados para além dos muros da instituição, propiciando o empreendedorismo para a solução de problemas.



As atividades-fim dos institutos federais de educação consistem em tudo aquilo que realiza a sua missão institucional de oferecer uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, junto ao ensino, pesquisa e extensão, soma-se as atividades de empreendedorismo e inovação por parte da instituição educacional. Com a realização de todas essas atividades de modo interligado e satisfatório, concretiza-se o objetivo institucional dessas entidades.


ATIVIDADES-FIM DOS INSTITUTOS FEDERAIS NOS REGIMENTOS GERAIS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta, dentre outras instituições, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dos 26 estados da federação, Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II. O Regimento Geral dessas instituições é caracterizado, em síntese, por ser, como mostra o art. 1º do Regimento Geral do IFCE (2016), o conjunto de normas que disciplina as atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do Instituto nos planos administrativo, didático-pedagógico e disciplinar, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias.

Em outras palavras, o art. 1º do Regimento Geral do IFRN (2010), diz que tal documento é o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do Instituto com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias. O art. 1º do Regimento Geral do IFPE (2012) estabelece, literalmente, o teor da definição de regimento imediatamente mencionada. No entanto, como mostram os dados contidos no quadro 1, é possível distinguir o disciplinamento das atividades-fim dos institutos federais em estruturais, que fazem parte da estrutura organizacional (composta por diferenciação vertical, diferenciação horizontal e dispersão espacial), e as operacionais, que aparecem apenas no rol de competências e objetivos de alguma subunidade organizacional ou mesmo da própria instituição. As atividades-fim operacionais não aparecem explicitamente, como é o caso da tríade ensino-pesquisa-extensão, mas indiretamente através de desafios, competências, responsabilidades e assim por diante.

Quadro 1. Atividades-fim estruturais e operacionais nos institutos federais

Instituto	Atividades-Fim Estrutural	Atividades-Fim Operacionais
IFPI	Ensino	Pesquisa, Extensão e Inovação tecnológica




IFAM	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFCE	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFPA	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFRO	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFRN	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFPE	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFMS	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFSP	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo
IFRJ	Ensino, Pesquisa e Extensão	Inovação e Tecnológico	Empreendedorismo

Fonte: elaborado pelos autores.

A referência à tríade ensino, pesquisa e extensão como atividades-fim dos institutos federais encontra-se de maneira expressa em todos os regimentos gerais analisados, exceto o IFPI (2011). Tal relação entre esses três termos, se dá da seguinte forma: “dimensões” institucionais, no caso do IFAM (2011); “articulação indissociável”, presente nos documentos do IFCE, IFAM, IFPA (2017) e IFRO (2015); “indissociabilidade”, na normativa do IFPA (2017) e IFSP (2013); “verticalização”, no diploma do IFPA (2017); “integração”, nos postulados do IFPA (2017), IFRN (2010), IFRO (2015), IFPE (2012) e IFRJ (2011); “permanente articulação e integração”, nas orientações do IFRO (2015) e IFRN (2010); “articulação”, nos norteamentos do IFAM (2011), IFPE (2012), IFMS (2017), IFSP (2013) e IFRJ (2011); e “vinculando” na produção do IFRN (2010).

Na estrutura organizacional dos Institutos federais há a Reitoria, órgão central de comando, que, para a realização dos objetivos institucionais, é assessorado pelas pró-reitorias que podem exercer atividades-meio na instituição, como a pró-reitoria de administração, assim como atividades-fim, como as pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão. Essas estruturas, segundo o art. 38, IV do Regimento Geral do IFMS (2019), por exemplo, são responsáveis por executar a política institucional. Percebe-se, portanto, o papel essencial das pró-reitorias para a consecução das finalidades e objetivos institucionais dessas instituições.




No que tange a atividade-fim de “ensino” dos institutos federais observou-se uma inovação organizacional no Instituto Federal do Rio de Janeiro comparativamente aos demais institutos, pois criou-se uma pró-reitoria específica para o ensino médio e técnico e outra para o ensino de graduação. Tal diferenciação se dá em razão de diplomas normativos diferentes para cada nível e modalidade de ensino, o que exige a subdivisão em um maior número de pró-reitorias devido à abrangência desse instituto, para que os seus objetivos institucionais sejam alcançados.

Outro destaque a ser feito é que as atividades de pós-graduação em todos os institutos analisados estão sob jurisdição de pró-reitoria diferente da de ensino, ou seja, há uma pró-reitoria específica que realiza atividades relacionadas com pós-graduação que geralmente desenvolve outras atividades. Vislumbra-se, também, o desenvolvimento de demais atividades que com o tempo possam demandar uma pró-reitoria específica, devido a abrangência de suas atividades que pode ser alcançada ao longo do tempo por meio do desenvolvimento institucional. Dentre essas, destacam-se a inovação e o empreendedorismo que são atividades já praticadas pelas diversas pró-reitorias existentes nos institutos federais, principalmente as pró-reitorias de pesquisa e a de extensão.

As pró-reitorias de pesquisa, pós-graduação e inovação dos institutos federais promovem o empreendedorismo e inovação por meio de diversas maneiras. O IFAM (2011), IFRO (2015) e IFCE (2016) reconhecem as ações de pesquisa como um “processo educativo para a investigação e o empreendedorismo, visando à inovação” consoante os arts. 173, 197 e 99, respectivamente dos seus Regimentos Gerais. Tais setores estabelecem diversas competências desse pró-reitor que estão associadas ao empreendedorismo e à inovação.

Dentre estas, destacam-se no campo da inovação: a criação de condições favoráveis para geração de propriedade intelectual (art. 112, IX) do regimento geral do IFAM(2011), a geração de tecnologia(art. 112, XXXIV), também do IFAM(2011), financiamento da produção científica da comunidade acadêmica (art. 31, V), do IFPA (2017), promoção de cooperação técnico-científica educacional no campo da inovação(art. 31, XIV), do IFPA(2017), definição e zelo pelas políticas de inovação tecnológica em consonância com a lei 10.973, de 2 de dezembro de 2004, contido no art. 43, III do regimento do




IFCE(2016) e o estímulo a projetos de inovação, conforme art. 48, II, do regimento do IFRN (2010).

Além das referidas competências, também observa-se a proposição de políticas e diretrizes voltadas a atividade de inovação, bem como a avaliação sua implementação (art. 48, XIII) do IFRN (2010), e expedição de normas e instruções, de natureza regulamentar, destinadas a assegurar a normalidade e o melhor desempenho das atividades no âmbito da inovação (art. 72, IV) do regimento do IFSP (2014). Tal pró-reitoria também possui competências que promovem o empreendedorismo, dentre estas enfatiza-se a transferência de tecnologia (art. 112, XXXIV) do regimento do IFAM (2011), ampliação e difusão do conhecimento científico, tecnológico e cultural, voltado em especial para a realidade amazônica (art. 138) do regimento do IFPA (2017) e o estímulo de incubadoras tecnológicas e sociais (art. 48, II) como prevê o regimento do IFRN (2010).

A pró-reitoria de extensão, segundo análise dos referidos documentos, possui várias competências que promovem o empreendedorismo e a inovação. Dentre essas, favorecem o empreendedorismo no Regimento Geral do IFAM (2011): a coordenação e supervisão da interação tecnológica entre instituição-organização-comunidade (art. 121, XI), o fomento de ações para a transferência de tecnologia (art. 121, XIV), o estabelecimento de programas junto à comunidade externa que visem à melhoria da qualidade de vida e o seu desenvolvimento pessoal e profissional (art. 121, XV). Aponta-se a presença da atividades que estudam os arranjos produtivos locais nos regimentos gerais do IFAM (2011), IFRO (2015) e IFRN (2010) em seus arts. 123, 113 e 46, respectivamente.

O regimento do IFPA (2017) estabelece, ainda para o empreendedorismo tecnológico como atividade-fim, o apoio ao desenvolvimento de ações de integração do Instituto com a comunidade nas áreas de empreendedorismo (art.30,IV) e ações acadêmicas que visem à melhoria da qualidade de vida da comunidade envolvida (art. 132). O normativo do IFRO (2015) apoia o empreendedorismo por meio de programas culturais, visitas e excursões técnicas, consultorias, treinamentos, assessorias, disponibilização de tecnologias (art.200) e o do IFPI (2011), ao desenvolver e implantar projetos na área de empreendedorismo (Art. 95, IX).

O preceito do IFCE (2016) promove o empreendedorismo ao destacar: a promoção da extensão tecnológica favorecendo o desenvolvimento local e regional e a




sustentabilidade socioeconômica (art. 66,VI), ao apoiar o empreendedorismo por meio da oferta de cursos e realização de projetos específicos (art. 102), a propagação de conhecimentos tecnológicos à comunidade(art. 102, § 1º)e a transferência de tecnologia (art. 102, § 2º). O regimento do IFPE (2012) age da mesma forma ao supervisionar consultorias, assessorias e a prestação de apoio tecnológico(art. 48, VII), supervisionar as atividades de pesquisa e/ou desenvolvimento em projetos cooperados com instituições públicas e/ou privadas (art. 48, VIII)e ao desenvolver projetos sociais objetivando a inclusão social, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida(art. 48, XI).

O IFRN (2010) estimula o empreendedorismo ao promover e apoiar o desenvolvimento de ações de integração da comunidade acadêmica com a comunidade externa, incluindo instituições governamentais, não governamentais e privadas na área de empreendedorismo(art. 46, I). Por fim, o IFRJ (2011) desenvolve a referida atividade-fim por meio do fomento do ensino e da pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular(art. 65, II).

A inovação, embora esteja mais atrelada às atividades de pesquisa, e por consequência mais desenvolvida nas competências da pró-reitoria de pesquisa, também é promovida pela pró-reitoria de extensão, de forma associada ou não com a atividade de empreendedorismo. Desse modo, os institutos federais promovem a inovação por meio desta pró-reitoria através da promoção do empreendedorismo através de incubação de empresas visando à inovação tecnológica e ao atendimento as demandas socioeconômicas, junto aos Campi (art. 121, XV) como é o caso do IFAM (2011), e pela execução da política de inovação e empreendedorismo (art. 66,VII), no exemplo do IFCE (2016)). Também se desenvolve a inovação por esse meio, através do estímulo e apoio às iniciativas institucionais para a formação empreendedora e de proteção à propriedade intelectual (art. 48,IX) no exemplo do IFPE (2012) e pela elaboração e coordenação de projetos de desenvolvimento tecnológico(art. 96,VI), como prevê o normativo do IFSP (2014).

A identidade institucional é aquilo que caracteriza a razão de ser de uma instituição, ou seja, em última análise, é a expressão das atividades-fim de uma instituição. Segundo o art. 195, §2º do Regimento Geral do Instituto Federal de Rondônia (IFRO, 2015), a identidade institucional é constituída por procedimentos educativos que caracterizem a




formação para a cidadania e o mundo do trabalho, envolvendo os eixos de ensino, pesquisa e extensão integrados e a abordagem de temas relacionados ao desenvolvimento regional.

Por meio da análise dos regimentos gerais dos institutos federais notou-se a preponderância de certas atividades que devido a sua influência no desenvolvimento de todas as demais atividades institucionais caracterizam as atividades-fim dos institutos federais. De modo explícito, notou-se na grande maioria dos institutos a promoção das atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão em seus documentos, como também de modo implícito por meio de pró-reitorias específicas criadas para o desenvolvimento dessas atividades que promovem a execução da política institucional, como mostra o art. 38,IV do Regimento Geral do IFMS (2017).

Em relação ao ensino, notou-se, no IFRJ (2011), a fragmentação dessa atividade em: médio-técnico e graduação; assim como a separação estrutural das atividades de ensino com as de pós-graduação, sendo desenvolvidas em pró-reitorias diferentes. No que tange à atividade-fim de inovação, encontra-se discriminada no conjunto de atividades desenvolvidas pelas pró-reitorias de pesquisa assim como pela inclusão do nome inovação nessa pró-reitoria. Tal prática também se encontra, em menor número, nas atribuições da pró-reitoria de extensão que por sua vez, promove mais o empreendedorismo de modo puro ou associado com as atividades de inovação.

CONCLUSÃO

Este estudo mostrou que são cinco as atividades-fim dos institutos federais: ensino, pesquisa, extensão, inovação tecnológica e empreendedorismo tecnológico. O ensino é a atividade-fim mais comum e mais detalhada tanto pela literatura científica quanto nos regimentos gerais institucionais pesquisados. A pesquisa e a extensão são também bastante consideradas, integrando com o ensino o famoso tripé que molda a mentalidade e o cotidiano de muitas dessas instituições, ainda que a extensão e suas atividades estejam quase sempre voltadas para o seu interior, confundindo-se extensão, no sentido de estender para fora, com assistencialismo estudantil. Inovação tecnológica e empreendedorismo tecnológico são as outras atividades-fim previstas nos regimentos e ainda pouco consideradas pela literatura científica, ainda de difícil operacionalização institucional.



Esses resultados demonstram, em visão panorâmica, uma forma mudança na mentalidade gerencial das instituições federais, antes completamente desconectadas dos acontecimentos de seu ambiente operacional. Agora, ao que a literatura mostra e seus regimentos confirmam, as instituições buscam interagir com indivíduos, organizações e instituições do lado de fora para que suas ações estejam compatíveis com os desejos, aspirações e necessidades que precisam ser supridas. E o suprimento representa a prática efetiva de um relacionamento de mão dupla, em que a organização entrega ao ambiente seus produtos e serviços e o ambiente lhe entrega os recursos necessários para a continuidade de suas operações, ainda que esse repasse seja através do governo.

É preciso, portanto, que os institutos federais comecem a produzir conhecimentos através da pesquisa, para que possam ensinar suas descobertas e o próprio processo de produção científica, por meio do ensino. As descobertas podem gerar produtos e serviços inovadores (inovação tecnológica), passíveis de serem colocados à disposição do ambiente por meio da criação de empresas por servidores, alunos e membros da comunidade externa (empreendedorismo tecnológico), levando para o ambiente externo aquilo que é internamente produzido (extensão). Infelizmente, contudo, a prática que se tem ainda não está de acordo com o que é previsto pelos regimentos gerais. Mas apenas o fato de haver essa previsão já representa um início de caminhar neste sentido.

REFERÊNCIAS


BAMMER, D.; FENNES, H.; KARSTEN, A. **Exploring Erasmus+**: youth in action. Viena: GenerationandEducational Science Institute, 2017.

CAMARGO, E. C.; PINTO, R. C.. O lúdico em ação: intervenções no processo educativo. Repositório Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **35º SEURS**. Artigo Científico. p.407,2017

CARDENUTO, R. M.; TRILHA, C. C. da S.; PACHECO, F.; OLIVEIRA, M. M. de; MACIEL, W. A. As atividades de extensão como compromisso social: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v.10, n.4, p. 137, 2017

FRAGALI FILHO, R. Brazilian's fissured workplace: David Weil's vignettes in the new world. **Comp. Lab. L. & Pol'y J.**, v. 37, 2015-2016.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação. 12 ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2002



GOMES, A. R. G. A gestão de contratos na administração pública. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 29, p. 100-110, fev. 20-18.

GOMES, F. da C. B.; RODRIGUES, D. de S.; ARAKAKI, F. F. S.; MENDES, A. A.; OLIVEIRA, L. M. M. de. A crescente judicialização da saúde para garantia de direitos fundamentais e a teoria da reserva do possível. **Anais do Seminário Científico da FACIG**, n. 3, p. 5, 2017.

HOOG, W. A. Z. **Lei das sociedades anônimas**. Curitiba: Juruá, 2008.

IFAM. **Resolução nº 2, de 28 de março de 2011**. Dispõe sobre a aprovação do Regimento geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e dá outras providências. Manaus: Ifam, 2011.

IFCE. **Resolução nº 007, de 04 de março de 2016**. Aprova o Regimento geral do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2016.

IFMS. **Resolução nº 061, de 28 de julho de 2017**. Regimento geral do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Campo Grande: IFMS, 2017.

IFPA. **Resolução nº 399 do Conselho Superior, de 11 de setembro de 2017**. Dispõe sobre o Regimento geral do Instituto Federal do Pará, que regulamenta as atividades da administração superior, da reitoria, dos campi e demais órgãos que compõem a instituição. Belém: IFPA, 2017.

IFPE. **Resolução nº. 046/2012**. Aprova o Regimento geral do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Recife: IFPE, 2012.

IFPI. **Resolução nº 020 / 2011 do conselho superior, de 06 de dezembro de 2011**. Aprova o Regimento Interno Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina: IFPI, 2011.


IFRJ. **Resolução nº 16 do Conselho Superior de 10 de agosto de 2011**. Regimento geral do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Rio de Janeiro: IFRJ, 2011.

IFRN. **Resolução nº 15/2010 do Conselho Superior do IFRN, de 29/10/2010**. Regimento geral do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal: IFRN, 2010.

IFRO. **Resolução nº 65 do Conselho Superior do IFRO, de 29 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Regimento geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Porto Velho: IFRO, 2015.

IFSP. **Resolução nº 871, de 4 de junho de 2013 alterada pela Resolução nº 7, de 4 de fevereiro de 2014**. Regimento geral do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). São Paulo: IFSP, 2013.

FERNANDES, Jorge Ulisses Jacoby; LARA, Diva Belo. Terceirização no serviço público. **Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 54, p. 4-8, mai. 2013.



LOSS, M. M. M.; PAFFARINI, J. A terceirização, a responsabilização estatal e o desenvolvimento sustentável: o desafio da conciliação. **RVMD**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 116-154, jul./dez. 2015.

LÖW, T. A percepção sobre o valor da utilização de recursos de TI para a atividade –fim em uma Instituição de Ensino Superior. 2004. 105f. **Dissertação (Mestrado em Administração)**. UFRGS, Porto Alegre, 2004

MEDEIROS, M. L. **Gestão da informação no arquivo geral da UFRN: fluxo e tratamento dos processos de aposentadoria de 1965 a 2002**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e do Conhecimento). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MOTTA, T. C. ; CAVALCANTE I. F. ; LEMOS E. Política de extensão na perspectiva colaborativa pela formação docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 14, p. 2, 2018.

NEVES, M. F. Ameaças para as cadeias produtivas integradas. **Agroanálisis**, p. 21, ago. 2014.

OLIVEIRA, L. A. Terceirização à luz do princípio essencial da primazia da realidade. **Alethes: Per. Cien. Grad. Dir. UFJF**, v. 6, n. 4, p. 397-40, jul./dez. 2014.

PEREIRA P. C.; ELIAS A.; FERREIRA E. R. A.; BESSA J. A.; SILVA L. M. da. As atividades de extensão como estratégias de permanência e êxito de estudantes do IFTM. In: MARTINS, Adriana Paula; LIMA, Geraldo Gonçalves de. **Processos e práticas de ensino no IFTM**. Uberaba: ITM, 2017, p. 93-108.

PEREIRA A. S. M.. Metodologia do Ensino da Dança: Trânsito entre vida e arte. **Revista da Pró-Reitoria de Extensão do IFRN**, v.1, n. 4, p. 47, 52, 2018. DOI:10.15628/diálogos.2018.6674.

PEREIRA, L. Terceirização: aspectos atuais e polêmicos. **Revista de Direito do Trabalho**, São Paulo, v. 162, n. 41, p. 15-43, mar./abr. 2015.

PUHL, M. J.; DRESCH, Ó. I. O Princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. **DI@ LOGUS**, v. 5, n. 1, p. 37-55, 2016.

ROSSA, Ü. B.; WESTPHALEN, D. J.; ARAUJO, J. C. Projeto Enxada Iracema, Cavador Tatuí e Subsolador Vangador de Solo como novas ferramentas agrícolas. Submetido a **Chamada CNPq-SETEC/MEC Nº 17/2014**:apoio a projetos cooperativos de pesquisa aplicada e de extensão tecnológica. Brasília: CNPq, 2014.

SENHORAS, E. M. Debates jurídicos sobre a terceirização no Brasil. **Revista Síntese Licitações, Contratos e Convênios**, v. 32, p. 2-15, abr. 2016.

SILVA A. da; CATTANI A.; ÁVILA R. M. F. de. Extensão articulada com ensino e pesquisa: ações do “Plantas Medicinais – educando para a saúde”. **Revista da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS**. v. 5, n. 5, p. 3-4, 2017.



CAPÍTULO 10

CARREIRA DOCENTE NA ERA DIGITAL: RELATO DE PRÁTICAS HÍBRIDAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Camila Alves de Brito, Professora da rede pública e particular no município de São Bernardo do Campo

Bruno Novaes Araujo, Doutorando em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo expor um relato de práticas híbridas no ensino de Geografia em aulas voltadas para o ensino fundamental e médio, lecionadas em diferentes redes de ensino. As novas tecnologias, se conciliadas e articuladas com os conteúdos de Geografia, tornam as aulas muito mais atrativas ao alunado e propiciam, com isso, maior êxito no processo de ensino-aprendizagem e inclusão. Logo, pretende-se aqui, ao expor tal relato para demonstrar a possível relação entre tal ciência e o uso de novas tecnologias. A metodologia utilizada será descritiva e de revisão bibliográfica.


Palavras-chaves: construtivismo – interacionismo - pedagogia crítica - geografia.

INTRODUÇÃO

O maior objetivo da Geografia escolar é compreender as transformações e fenômenos sociais, econômicos, tecnológicos, ambientais e instrumentalizar o aluno tecnicamente, criticamente, para intervir na realidade. As práticas pedagógicas, obviamente, também têm um papel fundamental no ensino de Geografia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem a geografia como uma ciência da realidade contemporânea que oferece capacidades e habilidades para utilizar as noções como espaço, sociedade e Estado (BRASIL, 2000).

Objeto de estudo da Geografia está aí, exposto a todos os sentidos de cada aluno, todos os dias: “(...) Nós, professores de Geografia, temos a oportunidade de transformar essas percepções desordenadas, baseadas em uma dinâmica funcional, em categorias de conteúdos e habilidades significativas para o desenvolvimento da inteligência.” (SOMMA, 1999, p. 163).

Embora existam os PCNs, a metodologia do professor na condução do seu trabalho em sala de aula tem um grande peso na formação do aluno, ou seja, se o docente não contextualizar o seu conteúdo e não inserir abordagens problematizadoras atualizadas, a



formação do discente será alienada e reducionista. Conforme Vesentini (2004, p. 79) destaca, a globalização afeta a todos na sociedade; independente da função e localidade, o ensino de geografia precisa recriar-se diante desse cenário. Ipso facto, hoje, mais do que nunca, existe uma imperiosa necessidade de se conhecer de forma inteligente (não decorando informações e, sim, compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a global, passando pela nacional e pelas demais escalas intermediárias. Isso, afinal de contas, é ou deveria ser ensino de geografia.

Por conseguinte, ler o espaço moderno em constante transformação e realizar a transposição didática adequada, o impacto da tecnologia na forma de aprendizagem, linguagem e comportamento também desafiam os docentes.

Segundo Veen (2009, p. 12), a educação formal que transferia a ciência bruta para o aluno na era da informação não faz mais sentido, uma vez que o mesmo detém o acesso preciso e permanente de tais por meio digital. Por conseguinte, o objetivo da educação deve-se focar nas habilidades necessárias ao discente para atuar ativamente na sociedade, resolvendo problemas de forma colaborativa, selecionando as informações e transformando-as em conhecimento útil e prático.

Hannah Arendt (apud VESENTINI, 2004, p. 32) coloca que o “conhecimento petrificado” deve demonstrar constantemente de que forma o saber é produzido. Para Vesentini (2004, p. 40), o ensino crítico correto da Geografia não se limita a renovações no conteúdo, mas também numa valorização de determinadas atitudes e habilidades (respeito à diversidade; ética; raciocínio; aplicação e elaboração de conceitos, dentre outros).

Muitos são os desafios da educação contemporânea, embora a globalização não seja uma novidade histórica, é necessária uma adaptação para a era digital, que contemple a necessidade adaptativa da disciplina para a fluidez global e ao mesmo tempo não padronize numa “homogeneidade cultural” assinalada por Dale (2004, p. 423); ou seja, o ensino de geografia deve trabalhar concretamente com o local e valorizar o cotidiano do aluno para que ele manipule as informações e transforme-as em conhecimento útil a leitura do mundo:

"Globalização é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os Estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido como uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação." (DALE, 2004, p. 424).

Assim para alcançar o objetivo proposto o método do ensino híbrido, ou blended learning, para promover uma interação e manipulação das informações, possibilitando a cada aluno, dentro do seu tempo de assimilação, cumprir as atividades orientadas pelo professor. A UNESCO aponta a TIC como uma potencialidade para a equidade na educação na qualidade de ensino e aprendizagem.

Assim, adota-se a definição consolidada pela fundação Lemann¹ organizada por Christensen:

- “1. Ele apresenta tanto a nova quanto a antiga tecnologia, enquanto uma inovação puramente disruptiva não oferece a tecnologia anterior em sua forma plena.
2. Ele busca atender aos clientes já existentes, em vez dos não-consumidores — ou seja, aqueles para os quais a alternativa ao uso da nova tecnologia seria não utilizar nada.
3. Ele procura ocupar o espaço da tecnologia pré-existente. Como resultado, a obrigação de se atingir um desempenho que supere as expectativas dos clientes existentes é bastante alta, uma vez que o híbrido precisa realizar o trabalho pelo menos tão bem quanto o próprio produto anterior, se analisado pela definição original de desempenho.
4. Seu uso tende a ser mais simples que o de uma inovação disruptiva. Ele não reduz significativamente o nível de renda e/ou conhecimento necessários para comprá-lo e operá-lo”.(Christensen, 2013, p. 2-3)

Deste modo, o principal objetivo foi mesclar o método do ensino tradicional de aulas expositivas presenciais e conceituais com o modelo de ensino híbrido de práticas online. Adaptando planos de aula para as escolas com diferentes níveis tecnológicos nas seguintes situações:


Nível C- sem acesso a computadores ou projeções na aula, deixando as atividades online para casa;

NívelB- com retroprojetor para o professor;

Nível A- internet com acesso dos alunos. Tal mescla segue a proposta de Picciano na figura 01.



Figura 01- Abrangência do ensino híbrido (blended learning) feito por Picciano & Dziuban (2007, p. 09).



Os temas selecionados são aqueles que exigem maior interdisciplinaridade para serem compreendidos pelos alunos pela escala física ou temporal e/ou pela dificuldade de se selecionar e compreender os fenômenos sociais. Assim, serão apresentados três planos de trabalhos para a disciplina de geografia: tectônica de placas e a alfabetização cartográfica para alunos do sexto ano ¹, ensino de atualidades no ensino médio² e alfabetização cartográfica para a segunda série do ensino médio ³ e fisiologia da paisagem para ensino médio.

AS PRÁTICAS ESCOLARES

Partindo dos conteúdos eleitos como mais problemáticos dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Após a seleção dos temas, as atividades pilotos com as rotinas diferenciadas serão idealizadas conforme três situações e modelos de escola: sem acesso a computadores ou internet **nível C, sendo a escola estadual Clarice de Magalhaes Castro**; uma instituição com acesso e uso de retroprojetor pelo professor **nível B o Sesi São Bernardo** e aquelas cujos alunos têm acesso à internet individualmente **Colégio Arbos(nível A)**, todas localizadas no município de São Bernardo do Campo em São Paulo.

O sistema híbrido se faz necessário no campo da educação pela atratividade que o meio digital oferece aos alunos, a capacidade de acessar e ordenar informações simultâneas e representar os diferentes espaços materiais e ideológicos. As desigualdades sociais circunscrevem os espaços escolares, sendo preciso inovar as práticas nas escolas sem recursos como na rede estadual reproduzir planos atualizados e contextualizados já existentes no ciclo privado.

O ensino de geografia será focado na preparação dos alunos para localizar os fenômenos e processos no espaço geográfico, compreender as relações sociais e ambientais, resolver problemas complexos da realidade e formalizar propostas. As rotinas pilotos vão seguir o ordenamento da figura 02. As etapas:

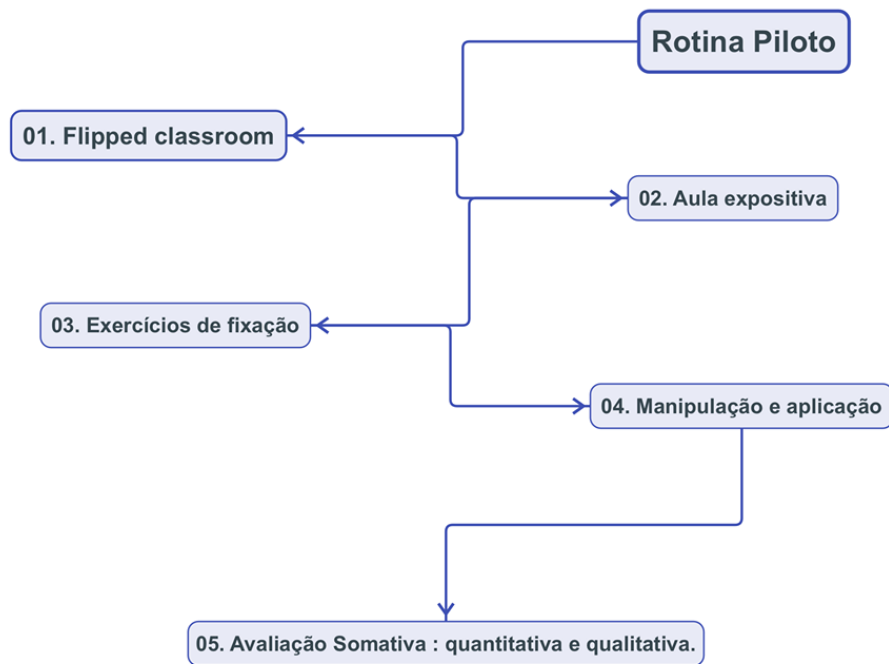


Figura 02: Procedimentos para criação de planos de aula híbridos na disciplina de geografia.

(01) Flipped classroom: atividade que antecipa o conteúdo a ser trabalhado numa prática indutiva, ou seja, sensibiliza o aluno para a matéria da unidade. Há possibilidade de diversos formatos como leitura de notícias, pesquisa aberta, documentário ou reportagem dentre outras que motive e desperte o discente através de uma informação.

(02) Aula expositiva bem ilustrada e contextualizada: sugere-se para a construção do conhecimento geográfico um formato específico para a disciplina de geografia. Após o levantamento das impressões do estudo antecipado, deve-se localizar no macro e na escala histórica o fenômeno ou processo estudado, seguindo para uma descrição e análise da estrutura fisiográfica denominada de geografia física, posteriormente são analisadas as variáveis econômicas e demográficas e, por fim, os problemas sociais e ambientais serão abordados superficialmente como demonstrado na figura 03.



Figura 03: Recursos indicados para contextualização da aula.



Fonte: Elaborado pelos autores

(03) Fixação: a retomada em período oposto ao da aula com exercícios de fixação conceitual, na taxonomia de Bloom (1956) refere-se à etapa de conhecer o significado do conteúdo, lembrar da informação parafraseando os conceitos.

(04) Manipulação e aplicação: fase na qual se inserem jogos virtuais ou presenciais que desafiem e problematizem dentro da matéria exposta, trazendo nuances reais do conteúdo exposto. A estrutura da sala deve ser em grupos heterogêneos e em estações rotativas com atividades distintas.

(05) Avaliação Somativa: busca-se uma avaliação contínua: da atitude do aluno em fazer o estudo antecipado, dos procedimentos na realização dos exercícios de fixação e envolvimento com os jogos e, por fim, idealiza-se uma avaliação das competências e habilidades adquiridas ao longo da sequência didática.

Ensino de geologia para ensino fundamental

A educação formal que transferia a ciência bruta para o aluno na era da informação não faz mais sentido, uma vez que o mesmo detém o acesso preciso e permanente de tais por meio digital. Por conseguinte, o objetivo da educação deve-se focar nas habilidades necessárias ao discente para atuar ativamente na sociedade. A maior dificuldade do ensino de geologia é trabalhar em escala planetária, com fenômenos que não são facilmente identificados na paisagem distantes da realidade dos alunos. Além dessa dificuldade os alunos de sexto ano são demasiadamente concretos e tem muita dificuldade em abstrair os

processos e fenômenos em escalas temporais e físicas. Observe a tabela que sintetiza a tabela 01:

Tabela 01: Práticas híbridas para o ensino de geologia no ensino fundamental.

TEMA	ENSINO DE GEOCIÊNCIAS PARA O SEXTO ANO DO FUNDAMENTAL.
MATERIAIS	<p>QUEBRA CABEÇA DE MADEIRA OU PAPEL DAS TECTÔNICAS.</p> <p>GLOBO TERRESTRE.</p> <p>MAPA MUNDI</p>
0.	
1. FLIPCLASSROM	<p>VÍDEOS</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=pleihu_LQyY</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=NesgR0_4Wak</p> <p>Flip 3 minutos https://www.youtube.com/watch?v=hhrd22FwEZs</p> <p>Sugestão de perguntas problematizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Como surge um oceano? ❖ Como nasce uma ilha? ❖ As montanhas crescem para sempre? ❖ Olhando um mapa mundi observar como o contorno dos continentes se encaixando.
ESTUDO ANTECIPADO	



<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">2. AULA EXPOSITIVA.</p>	<p>01. FORMAÇÃO DO SISTEMA SOLAR.</p> <p>02. FORMAÇÃO DAS CAMADAS DA TERRA.</p> <p>03. TEORIA DAS PLACAS TECTÔNICAS.</p> <p>VULCANISMO Denominação das estruturas, processos e das formas do sistema solar e terrestre.</p> <p>-Construção de um glossário com as palavras novas para adaptação da linguagem e fixação progressiva durante as aulas.</p> <p>-Histórico da evolução do sistema solar e da deriva continental.</p> <p>-Tectônica de placas: compreender os movimentos e as estruturas de relevos formadas.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">3. MANIPULAÇÃO PRESENCIAL</p>	<p>1ª Estação: os alunos devem localizar as capitais dos países passadas pelo professor de acordo com a latitude. Objetivo principal é criar uma noção de localização básica.</p> <p>2º Estação: Batalha naval para exercitar a noção das coordenadas.</p> <p>3º Estação: quebra cabeça feito de madeira para as escolas que não possuem acesso a internet por aluno, para aquelas que possuem internet individual sugere-se o uso do tinytap¹.</p> <p>4º Estação: apresentar um assunto para sala em uma exposição oral usando o assunto que o grupo achou mais interessante.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">4. MANIPULAÇÃO VIRTUAL</p>	<p>VÍDEO AULAS</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=GvJFtSTyUBU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Snb40S5zz2Y</p> <p>JOGO NO TINY TAP</p> <p>http://www.tinytap.it/activities/g1p32/play/jogo-das-tectonicas</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">5. AVALIAÇÃO</p>	<p>APRESENTAÇÃO ORAL DE UM TEMA ESCOLHIDO</p> <p>ORALIDADE</p> <p>APRESENTAÇÃO VISUAL</p> <p>CONTEXTUALIZAÇÃO NA MATÉRIA</p> <p>APLICAÇÃO DOS CONCEITOS.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Assim o game realizado em escolas do nível A em que os alunos tem acesso individual a internet e ao jogo feito na plataforma Tiny Tap pela professora Camila Alves de Brito é substituído pelo material em madeira e papel com o mesmo formato e propósito.

O ENSINO DE ATUALIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

O objetivo principal é instrumentalizar aluno para ler conflitos complexos, exercitar o debate e desenvolver a capacidade de observar as problemáticas sob ângulos diferentes conforme na tabela 02.

Tabela 02: Rotina do conteúdo de atualidades dentro das aulas de geografia sendo a manipulação híbrida a leitura prévia das notícias selecionadas pelo professor.

TEMA	O ENSINO DE ATUALIDADES PARA O ENSINO MÉDIO.
1. MATERIAIS	Aplicativos de notícias no celular ou ipad BBC G1 Le Monde El país New York times.
6. FLIPCLASSROOM ESTUDO ANTECIPADO.	<ul style="list-style-type: none">- Professor deve ler a problemática a partir do conteúdo que os alunos apresentaram na aula como mais marcantes, geralmente é difícil o início da exposição pelo corpo discente o docente precisa fazer algumas perguntas para levantar e engajar a turma.- Na aula expositiva deve-se ler o contexto temporal do início do conflito, seguido das razões espaciais se existirem, o acesso aos recursos naturais como hidrocarbonetos, terras férteis, água potável dentre outras).- Os agentes sociais são explorados pelo docente com o máximo de neutralidade possível para não influenciar e não romper com as etapas dos debates.



7. MANIPULAÇÃO PRESENCIAL.	<p>Após a aula expositiva e dos exercícios de fixação em forma de lista digital ou presencial, pode-se estabelecer três dinâmicas.</p> <p>A. “ E eu com isso?”</p> <p>Individualmente após a exposição será indagado para os alunos como eles se sentem em relação a problemática. Objetivo é a criação de empatia e envolvimento.</p> <p>B. Se eu fosse um gestor?</p> <p>Uma das limitações dos debates em sala é culpabilizar as figuras públicas, isso limita o potencial discursivo. Portanto, é lançado para um grupo se a opinião deles mudariam se fossem gestores responsáveis</p> <p>C. “ Troca”</p> <p>Os alunos após a exposição criarem uma perspectiva, devem defender o contrário escrevendo os seus argumentos antes de expô-los.</p>
8. AVALIAÇÃO	<p>APRESENTAÇÃO ORAL DE UM TEMA ESCOLHIDO</p> <ul style="list-style-type: none">• oralidade• apresentação visual• contextualização na matéria• aplicação dos conceitos. <p>As atividades são basicamente divididas entre fixação para permitir a capacidade de classificar, interpretar e compreender os fenômenos e a manipulação analógica ou virtual com o google educator para interação e assimilação do conteúdo.</p>

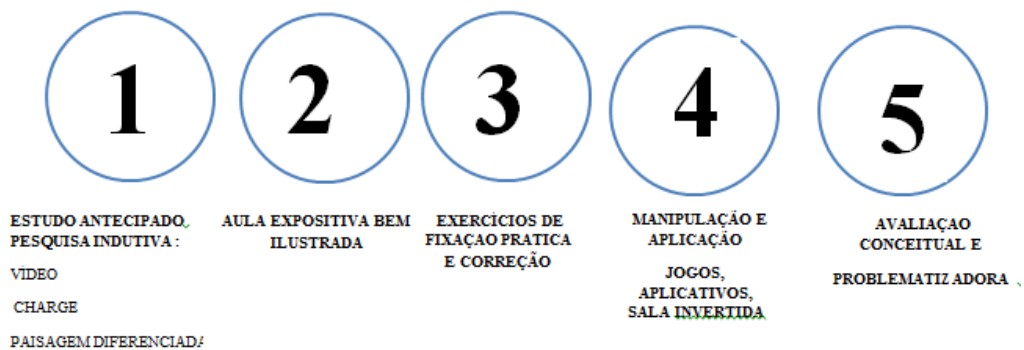
Fonte: Elaborado pelos autores

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COM GOOGLE EARTHE

A sequência didática explorada no ensino de Geografia tradicionalmente separa os aspectos fisiográficos da composição humana, em uma abordagem extremamente descritiva que aliena aluno da realidade, pois não realiza uma leitura espacial real. A escola em que o trabalho foi desenvolvido é a unidade Arbos em São Bernardo do Campo, recebe o título de Apple Distinguished School na qual todos os alunos tem acesso a internet através do ipad. A sequencia empregada está demonstrado na figura (04) assinalada abaixo:



Figura 04: Sequencia didática híbrida aplicada no colégio Arbos unidade de São Bernardo do Campo.




Fonte: Elaborado pelos autores.

Na escola estadual o trabalho foi feito pelos alunos em casa e a verificação de aprendizagem foi através da leitura dos parágrafos descritivos dos alunos contando a história, descrevendo o meio biológico, problemas ambientais observados na paisagem conforme a ficha do anexo 02.

Tabela 03: Síntese das atividades e rotinas executadas no processo de ensino-aprendizagem

1. ESTUDO ANTECIPADO	Estudo Antecipado: na área restrita da plataforma Mosyle os alunos receberam um link para assistir uma reportagem sobre as cidades da América do Sul https://www.youtube.com/watch?v=KxNlrJAK4L8 para desmitificar qualquer opinião ou senso comum.
2. ESTRUTURA DA AULA EXPOSITIVA	Aula com aspectos físicos principais que compõe a paisagem: geologia, geomorfologia e clima da América do Sul. Nesse momento utiliza-se mapas temáticos para a leitura. Após essa explanação classifica-se a América em região das Guianas, América Andina e bacia Platina.



4. AVA 3. FIXAÇÃO E MANIPULAÇÃO	<p>Lista de exercícios de fixação e preparatório de vestibulares.</p> <p>Manipulação: descrição das paisagens selecionadas por terem contextos diferenciados Paramaribo, La Paz, Machu Pichu, São Paulo, deserto do Atacama, Foz do Iguaçu, El Calafete e Manaus.</p>
4. AVA 3. LIAÇÃO	<p>Alunos apresentam suas observações individualizadas.</p> <p>Avaliação final descritiva e analítica.</p>


Fonte: Elaborado pelos autores

As escolas sem recursos denominadas no presente trabalho como **níveis B e C**, devem trabalhar com um mapa ampliado no qual são coladas figuras que sintetizam as paisagens da localidade. Os alunos devem pesquisar os dados como as temperaturas, pluviosidade, bioma natural, uso e ocupação do território na internet e trazer esses dados para aplicar na leitura da paisagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ritmo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto, neste tempo as escolas quanto instituições formadoras precisam operar com uma velocidade diferente do padrão tradicional. A educação formal que transferia e adaptava a ciência bruta para o aluno na era da informação não faz mais sentido, uma vez que o mesmo detém o acesso preciso e permanente de tais por meio digital. Por conseguinte, o objetivo da educação deve-se focar nas habilidades necessárias ao discente para atuar ativamente na sociedade, resolvendo problemas de forma colaborativa, selecionando as informações e transformando-as em conhecimento útil e prático.

Dentro dessa a problemática o ensino de geografia ganha relevo frente a velocidade das transformações sócio políticas do mundo, o presente trabalho sistematizou práticas pedagógicas para docentes conforme três situações modelos: escola sem acesso a computadores ou internet nível C; uma instituição com acesso e uso de retroprojeter pelo professor nível B e aquelas cujos alunos têm acesso à internet individualmente nível A.



O método do ensino híbrido/ blended learning visa promover uma interação e manipulação das informações possibilitando a cada aluno, dentro do seu tempo de assimilação e o cumprimento das atividades orientadas pelo professor. A sequência didática para o ensino de geografia é esquematizada e se inicia com o estudo antecipado do conteúdo flipped classroom, seguida da aula expositiva contextualizada com as outras disciplinas primando pela interdisciplinaridade retomada em período oposto ao da aula deve ser feita com exercícios de fixação conceitual seguindo a taxonomia de Bloom (1956), por fim, a manipulação e aplicação são instrumentalizadas por jogos virtuais ou presenciais que desafiem e problematizem dentro da matéria exposta, trazendo nuances reais do conteúdo exposto.


A maior dificuldade docente é a heterogeneidade das infraestruturas escolares consequentes da desigualdade social circunscrita no país, recomenda-se aos professores da unidade básica usarem a plataforma google Earth, a criação de formulários, o uso do slideshare e outras plataformas para a manipulação do conteúdo no período oposto caso os alunos não tenham a possibilidade de manipular em sala o material.

O ensino híbrido no colégio estadual possibilita a transposição das restrições físicas e das muitas carências estruturais, como o material lacunar, deficiência de professores dentre outras. O uso do Qrcode permite aos alunos localizarem na internet as informações que completem a prática faltante com vídeos, aplicativos, games dentre outras atividades que permitam a manipulação e apropriação do conteúdo.

No colégio Arbos, a internet individualizada permite o desenvolvimento do espírito investigativo e o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem. O processo avaliativo também se diferencia a medida que o meio digital possibilita a quantificação exata das habilidades desenvolvidas e aquelas deficitárias. O professor, portanto, passa a atuar como um orientador na apropriação do conteúdo com atividades desafiadoras e provocativas desenvolvendo as habilidades.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)



CETIC.BR. **Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da informação.** São Paulo, 2017.

CHRISTENSEN, C. **Inovação na sala de aula:** como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

DALE, R. **Globalização e educação:** demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? IN: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, nº 87, p. 423-460, maio/agosto, 2004.

FERRAZ, BELHOT GEST. **Taxonomia de Bloom:** revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010

HORN, M.B & STAKER, H. **Blended:** using disruptive innovation to improve schools. Londres, 2015.

MARTINS, L.C.B. **Implicações da organização da atividade didática com o uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido.** Doutorado em Psicologia Universidade de São Paulo, 2016.

PICCIANO, A. G., & DZIUBAN, C. D. (EDS.). **Blended learning:** Research perspectives, Sloan Consortium, Needham, MA, 2017

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto. p. 331-341, 2002

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada.** In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social* São Paulo (SP) [online]. 2006 [cited 04 April 2017]. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100002&lng=en&nrm=iso>. 2006.

SOMMA, Miguel Liguera. **Alguns problemas metodológicos no ensino de Geografia.** In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* 2 ed. Porto Alegre: UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, p. 161-165, 1999.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 141 p, 2009.

VESENTINI, José William. **Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil.** In: VESENTINI, José William (Org.). *O Ensino de Geografia no século XXI.* Campinas: Papyrus, p. 219-248, 2004.



CAPÍTULO 11

CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: DISCUSSÕES TEÓRICAS

Ademar Maia Filho, Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável, UFCA
Francisco Mário de Sousa Silva, Doutorando em Comunicação, UFPE
Tayronne de Almeida Rodrigues, Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável,
UFCA
João Leandro Neto, Secretaria da Educação do Estado do Ceará, SEDUC
Luiza Maria Valdevino Brito, Mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável, UFCA
Devânio Fideles Lourenço, Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável
Francisco Jadson Marinho de Souza, Cursando MBA em Departamento e Gestão de
Pessoas, FJN.

RESUMO


O Semiárido brasileiro compõe uma importante parcela do território nacional e apresenta características ambientais peculiares, que influenciam fortemente a cultura e vivência dos habitantes desses espaços. A pesquisa observou as atuais discussões sobre a educação para a Convivência com o Semiárido, com vistas à sustentabilidade do desenvolvimento local, buscando compreender, em que sentido caminha os debates acerca dos processos educativos contextualizados, em ambientes educativos no Semiárido, e como tem contribuído para o desenvolvimento desses territórios. Para tanto, fez-se uso da revisão bibliográfica, enquanto ferramenta para coleta de dados, e da análise qualitativa da literatura. Assim, percebeu-se que, a inserção de aspectos contextuais ao Semiárido em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), pode promover a integração entre o conteúdo do currículo escolar e a vivência dos educandos de territórios imersos no Semiárido.

Palavras-chave: Convivência com o Semiárido; Educação Contextualizada; Desenvolvimento Regional.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto instrumento de superação dos desafios sociais, requer a ressignificação das práticas de ensino convencionais, sejam estas regidas por paradigmas formais e informais, e em perspectivas (inter-trans-multi) disciplinares, que, mediante a complexidade do mundo atual, fundamentam-se em novas concepções teórico-metodológicas.

Neste sentido, a aproximação dos conteúdos curriculares a serem estudados, com a realidade vivenciada pelos alunos do Semiárido, torna-se relevante, haja vista que propõe



uma abordagem contextualizada do cotidiano da Convivência com o Semiárido, através das disciplinas do ensino básico.

O conceito de Convivência pauta-se na ideia da necessidade de aprender a conviver com as adversidades existentes no ambiente Semiárido, buscando alternativas que possibilitem viver de forma digna e sustentável, rompendo com o pensamento tradicional que defende o combate as condições sociais e naturais consideradas “desfavoráveis” ao desenvolvimento regional (BUENO, 2007, p.12).

Neste sentido, as dinâmicas socioambientais e culturais das diversas comunidades do Semiárido, podem ressignificar a semiarização do comportamento humano, a partir das territorialidades, assim como ocorre na adaptação às mudanças climáticas sob o viés da sustentabilidade, mediante processos educacionais contextualizados.

Para Oliveira, Silva e Rocha, (2019) ressalta-se a importância do desenvolvimento de estratégias didáticas e pedagógicas que colaborem para pensar o Território Semiárido, tendo como princípio o melhoramento da qualidade de vida dos habitantes dessa região. Esse panorama da educação possibilita aos alunos ampliarem sua visão sobre o contexto em que vivem, permitindo uma ampla interpretação espacial capacitando-os para atuarem de forma crítica mediante as suas realidades.

Entretanto, faz-se necessário reestruturar a prática pedagógica escolar para o contexto do Semiárido, para que ocorram as transformações desejadas na atuação da escola, como na escolha dos materiais didáticos, nas metodologias de ensino e nos planos políticos pedagógicos, fundamentando a educação contextualizada no Semiárido.

Nesta perspectiva, tomando como premissa a importância da reestruturação dos processos educacionais em territórios Semiáridos, o estudo observou as atuais discussões sobre a Educação para a Convivência com o Semiárido, com vistas à sustentabilidade do desenvolvimento local, buscando compreender, em que sentido caminha os debates acerca dos processos educativos contextualizados, em ambientes educativos no Semiárido Brasileiro, e como tem contribuído para o desenvolvimento desses territórios. Assim, esse estudo é relevante por contribuir com o debate acerca da educação no contexto do Semiárido brasileiro.



A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NO BRASIL

As discussões sobre características territoriais estão ganhando cada vez mais espaço no cenário das pesquisas científicas no Brasil. Quando se trata do Semiárido, essa realidade emerge como uma necessária revisão de percepções, sobre esse território que é plural, complexo e, embora possua desafios, apresenta importantes características que devem ser compreendidas e valorizadas. Por meio de uma percepção atualizada, ética e integrada é possível pensar o desenvolvimento sustentável nesse território.


Autores como Chacon (2007) retrata o desenvolvimento, como um caminho contrário à lógica de dominação, característica do capitalismo. Para a autora, o modelo de desenvolvimento (sustentável) é valorativo, integrativo e reconhece a eficácia de ações éticas que considerem as diversas dimensões da vida em sociedade, como por exemplo, meio ambiente, cultura, economia e, sobretudo a vida humana.

O atual modelo de desenvolvimento capitalista está baseado na depredação, exploração e acumulação, tendo por imperativo máximo a dimensão econômica, que se sobrepõe e condiciona as outras dimensões da vida humana. Esse paradigma nos desafia a repensarmos os parâmetros atuais do desenvolvimento e efetuarmos profundas mudanças de atitudes, pessoais e coletivas, sobretudo, na maneira de nos relacionar com as pessoas, a natureza e o mercado de consumo. É nessa perspectiva que somos convocados a construir um modelo sustentável de desenvolvimento no Semiárido (BAPTISTA; CAMPOS, 2013, p. 60).

Essas reflexões são importantes, para que sejam pensadas práticas de convivência com o Semiárido. Partimos de quebras de paradigmas, um deles é a desmistificação do desenvolvimento como o modelo proposto pela economia dominante (desenvolvimento econômico vinculado ao lucro, exploração territorial e humana), outro é pensar o semiárido em suas diversas características, rompendo com a ideia de combate à seca, adentrando na percepção de convivência com o território.

A percepção de convivência com o semiárido vem sendo propagada de maneira mais abrangente nos últimos anos. Trata-se de uma forma de atuar, valorizando as potencialidades locais e criando estratégias efetivas para superar os desafios do território, entre eles, e de maneira mais necessária, novas estratégia para lidar com o fenômeno da “seca”.

Para Conti e Pontel (2013, p. 22) “nas duas últimas décadas emerge, no Semiárido, algo substancialmente novo embasado em uma nova racionalidade, que se explicita em



contraposição à noção de “combate à seca”, denominado de “paradigma da convivência com o Semiárido”.

Na sessão metodológica, trataremos sobre algumas características do Semiárido que abrange parte significativa do território brasileiro. No entanto, reforçamos que, esse estudo é contributivo com a ideia de convivência com o Semiárido.

A passagem de um paradigma para outro se configura como uma revolução científica que influi na mudança de concepções de mundo. Esse processo aponta para a superação de valores e de paradigmas estabelecidos para se chegar a uma concepção do real que seja capaz de responder às questões que emergem no processo (CONTI; PONTEL, 2013, p. 23).

Outra importante característica para tornar viável a compreensão da convivência com o Semiárido é a educação. Não tratamos aqui “educação”, como instrumento estritamente formal, mas compreendemos que a estrutura educacional formal, deve ser promotora de aspectos valorativos desse território.


É recorrente a evidência conceitual que aponta a educação como parâmetro essencial para o processo de desenvolvimento. Associado a características contextuais, a educação pode motivar práticas favoráveis à valorização de aspectos socioculturais e territoriais, incidindo na viabilidade de propostas desenvolvimentistas. No Semiárido brasileiro, a educação contextual é uma das principais demandas para efetivação do desenvolvimento sustentável (SILVA; FILHO, 2019, p. 05).

Schistek (2013) compreende que atualmente o modelo tradicionalista de educação escolar, ao contrário de favorecer a convivência com o Semiárido tem replicado discursos que inviabilizam essa percepção. Para o autor, somente a educação contextualizada teria eficácia para a promoção da convivência com o Semiárido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo está fundamentado primordialmente em pesquisas bibliográficas e buscou tecer diálogos com produções acadêmicas acerca do território Semiárido brasileiro. Ressaltamos que, as reflexões corroboram com práticas de convivência com o Semiárido, as entendendo como, ferramentas para a promoção do desenvolvimento. Ao perceber a complexidade desse território, a utilização do método bibliográfico possibilitou a compreensão de diversos fenômenos que envolvem esse espaço.

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 (GIL, 2017, p. 45).

Os resultados foram construídos de maneira qualitativa, a partir de interpretações sobre os conteúdos teóricos observados. As reflexões que envolvem a leitura qualitativa de dados vêm demonstrando ao longo dos anos que, a pesquisa qualitativa é um direcionamento reflexivo dos fenômenos.

Para Neves (1996) a pesquisa qualitativa tem ganhado espaço nas investigações desenvolvidas em diferentes campos do conhecimento, mas teve o seu início vinculado aos campos da sociologia e antropologia. Essa abordagem metodológica possibilita a compreensão de fenômenos, sem se limitar a questões quantificáveis ou estritamente delimitadas.

Assim, mediante a metodologia proposta, a pesquisa colabora com as discussões sobre o desenvolvimento sustentável do Semiárido, ressaltando a importância da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Na próxima subseção, trataremos sobre características relativas ao território Semiárido brasileiro, foco do estudo.

SEMIÁRIDO BRASILEIRO

A primeira reflexão que buscamos salientar é que, o Semiárido brasileiro precisa ser compreendido em sua multiplicidade de fenômenos, especialmente por ser um território amplo e diversificado, com culturas e populações variadas, sejam urbanas ou rurais. Os debates sobre o Semiárido têm sido ampliados nos últimos anos, especialmente pela atuação acadêmica e de Instituições que buscam protagonizar caminhos para o desenvolvimento desse território, entre elas, as associações comunitárias e Organizações não Governamentais.

A Região do Semiárido brasileiro (SAB) é uma delimitação geográfica do território nacional, oficialmente definida em 2005 pelo Ministério da Integração Nacional (MIN), através da Portaria nº 89, para fins administrativos. Neste documento, o Semiárido corresponde a um conjunto de municípios que atende a, pelo menos, um dos critérios abaixo: 1. Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros; 2. Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990; 3. Risco de seca ou prolongamento da estação seca, de um ano para outro, maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990 (INSA/MCTI, 2013, p. 15).

A partir desses critérios caracterizou-se como Região Semiárida no Brasil (Figura 01), um território de aproximadamente um milhão de quilômetros quadrados (980.133,07 km²) abrangendo centenas de municípios, sendo a maior parte localizada no Nordeste do

País, [...] “abrange 1.135 municípios, destes, 1.050 estão situados em 8 estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) e os demais 85 municípios pertencem a Minas Gerais, região Sudeste do Brasil” (INSA/MCTI, 2013, p. 15).


Figura 01: Mapa de Delimitação Oficial do Território Semiárido Brasileiro



Fonte: Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – Sudene/Ministério do Desenvolvimento Regional - MDR, *online*, 2017.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das compreensões abordadas percebe-se que, a reflexão sobre convivência com o Semiárido possui intrínseca relação com o conceito de desenvolvimento sustentável.



O desenvolvimento sustentável é definido pela ONU como “aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem às suas necessidades e aspirações” (BOFF, 2012, p. 34). Trata-se de uma percepção valorativa da vida humana e ambiental.

Neste sentido, a sustentabilidade e a convivência com o Semiárido traçam uma rota de desenvolvimento que abrange os aspectos educacionais e ecológicos, presentes na vida social da comunidade. Entretanto, quando falamos em convivência com esse território, entendemos que a política a ser formulada não é apenas econômica e técnica.


Fundamentalmente, é importante estabelecer novas ideias e atitudes ao Semiárido em relação a sua população. Portanto, a principal vantagem da educação contextualizada, nesse sentido, é ajudar a realizar e solidificar novas ideias, ações e processos de convivência socioambiental em áreas semiáridas. Assim como, fortalecer ações de convivência territoriais já existentes e com potencialidades para benefícios socioambientais.

Só haverá convivência com o Semiárido com educação contextualizada. Não se pode pensar o semiárido brasileiro com seu bioma caatinga de forma isolada, com propostas setoriais. A educação escolar tradicional tem contribuído muito para divulgar uma imagem de inviabilidade econômica, feiura e morte (SCHISTEK, 2013, p. 38).

Chamamos de contextualização da educação, porque parte da realidade que considera as pessoas como produtoras de conhecimentos e cultura. A educação contextualizada ajuda a refletir sobre a realidade educacional, sua importância, limitações e potencial de atuação em áreas semiáridas. Também, fortalece a ideia de protagonismo cidadão, reforçando teorias como as escritas pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Autores como Baptista e Campos (2013) tecem considerações acerca do modelo de ensino historicamente vivenciada no contexto do Semiárido, percebendo que, frequentemente existem tensões e negações do conhecimento popular. Para Schistek (2013) é importante atentar para a educação contextualizada de maneira integrada: rural e urbana. Essa integração forma o território Semiárido.

É importante ressaltar que a educação contextualizada tem princípios universais e deve ser trabalhada em todas as realidades, não ser restrita aos ambientes rurais, mas deve alcançar também as escolas nas cidades, sedes dos municípios onde muitos dos alunos da área rural hoje estudam, por força da legislação das escolas nucleadas. Além disso, o bioma caatinga circunda todas essas



aglomerações urbanas, muitos dos alunos possuem raízes nele e precisam ter a oportunidade de receber as informações corretas (SCHISTEK, 2013, p. 38).

Considerando a constatação dos principais problemas no Semiárido, abre-se espaço para pensar que, a solução corresponde a um dos principais debates acerca do tema: formular políticas públicas adequadas ao Território e promover educação eficaz para a população do Semiárido. No entanto, embora o Brasil tenha dado alguns passos importantes, o País não respondeu efetivamente nem organizou a sociedade civil para participar ativamente do processo de formulação de políticas públicas na Região. Articular as entidades dos estados, testar e disseminar alternativas produtivas e recursos hídricos adaptados à realidade do Semiárido é mecanismo de inclusão e valorização desse território.

O desenvolvimento sustentável que se propõe para o Semiárido percorre por um processo de inclusão social e produtiva, acesso à água e educação contextual. Desse modo, as famílias podem ser fortalecidas, valorizadas e cada vez mais comprometidas com as organizações comunitárias, o que permite melhores condições de produtividade e inclusão social, além de outros benefícios que geram impacto na sociedade, política, economia, cultura, ambiente e organizações territoriais.


No contexto de transformação social, os elementos da comunicação e educação são particularmente importantes, pois agem como mecanismos de aperfeiçoamento, sensibilização e mobilização social e política.

O Semiárido brasileiro, depois de séculos de abandono e ostracismo, começa, devagarzinho, a ocupar o lugar que lhe cabe no cenário nacional. Políticas começam a ser dirigidas a ele, algumas a favor da maioria do seu povo, caracterizadas na perspectiva da convivência com o Semiárido e outras ainda a favor de uns poucos, na linha do combate à seca (BAPTISTA; CAMPOS, 2013, p. 46).

Para entender a relação harmoniosa entre educação, sustentabilidade e convivência com o Semiárido, uma relação entre homem, o intelecto e natureza, é preciso entender que o Semiárido não é apenas clima, vegetação, solo, luz solar ou água. São pessoas, músicas, arte, religião, política, história e uma complexidade cultural. Este é um processo social; essa é uma visão holística, onde tudo é integrado (MALVEZZI, 2007).

CONCLUSÃO

A contextualização é um processo que atua de forma simultânea à cultura, sociedade e ambiente. Dessa forma, ajuda a expor e propicia reflexões sobre características contextuais ao território. Essa modalidade educacional perpassa os ambientes formais e o



tradicionalismo educacional, incluindo reflexões sobre potencialidades e até mesmo, acerca de estratégias de dominação que permeiam determinada realidade. A construção de uma nova realidade visual e vivencial, de um novo território, lançou às bases para o conflito entre o desejo de reocupar o local e o de protagonizar novas oportunidades no Semiárido.

Portanto, a contextualização na educação escolar formal é fundamentalmente um elemento de emancipação e transformação em Territórios Semiáridos, que dão lugar a novos espaços de protagonismo e conhecimentos. Em referência ao pensamento de Paulo Freire, entendemos que, a educação como elemento indispensável de libertação não pode ser obtida simplesmente a partir do modelo preconcebido da máquina estatal. A educação como libertação deve vir do sujeito da história, ao conhecer a opressão que sofreu e empreender o processo histórico de transformação da consciência coletiva. Essa transformação acaba por levar à alteração nas relações sociais e de produção territorial.

A sociedade pode ser reescrita de forma a utilizar a educação como fonte fundamental de produção e compartilhamento de conhecimento. Não se pode olvidar que as grandes sociedades floresceram a partir do investimento na educação e valorização dos seus profissionais, evitando fundamentar-se especialmente nas cobranças de tributos, mas inclui um esforço social comum em favor do desenvolvimento da comunidade. A partir da contextualização e do respeito cultural, a educação pode adentrar e auxiliar no processo de libertação de um povo.


REFERÊNCIAS

BAPTISTA, N. de Q.; CAMPOS, C. H. Caracterização do Semiárido brasileiro. *In*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. *Convivência com o semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social*. Brasília: Editora IABS, 2013.

BAPTISTA, N. de Q.; CAMPOS, C. H. Possibilidades de construção de um modelo sustentável de desenvolvimento no Semiárido. *In*: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. *Convivência com o semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social*. Brasília: Editora IABS, 2013.

BOFF, L. *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL - MDR - Ministério do Desenvolvimento Regional. SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. *Mapa de Delimitação do Território Semiárido Brasileiro*, online, 2017. Disponível em: <http://www.sudene.gov.br/delimitacao-do-semiarido>. Acesso em: 25 mai. 2020.



BUENO, R. J. Caderno Multidisciplinar – Educação e contexto do Semiárido Brasileiro. *Currículo, contextualização e complexidade: Elementos para pensar a escola no Semiárido*. Ano 2, nº 04, dezembro de 2007. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

CHACON, S. S. *O sertanejo e o caminho das águas: políticas públicas, modernidade e sustentabilidade no semi-árido*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2007.

CONTI, I. L.; PONTEL, E. Transição paradigmática na convivência com o Semiárido. In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. *Convivência com o semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social*. Brasília: Editora IABS, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSA/MCTI. O semiárido brasileiro: riquezas, diversidade e saberes. PEREZ-MARIN, A. M.; DOS SANTOS, A. P. S. (Cord.). Campina Grande: INSA/MCTI, 2013.

MALVEZZI, Roberto. *Semi-árido: uma visão holística*. Brasília: Confea, 2007.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. A. A. de; SILVA, C. N. M. da; ROCHA, A. P. de A. *Educação Contextualizada e Semiárido: a Prática Docente e a Produção de Material Didático-pedagógico e Metodologias de Ensino de Geografia*. Fortaleza/CE: CONEDU, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA5_ID8581_01082019105126.pdf. Acesso em 25 mai. 2020.

SCHISTEK, H. O semiárido brasileiro: uma região mal compreendida. In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. *Convivência com o semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social*. Brasília: Editora IABS, 2013.

SILVA, F. M. de S.; FILHO, A. M. *Educação Para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: uma Visão de Desenvolvimento e Sustentabilidade*. Fortaleza/CE: CONEDU, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA17_ID11422_15082019203334.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.



CAPÍTULO 12

CURRÍCULO E CULTURA: OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS QUE ADENTRAM OS MUROS DA ESCOLA

DOI 10.47402/ed.ep.c202140012339

Thiago Sousa da Silva, Graduando de Pedagogia, UFPA
Amanda da Silva Barata, Graduanda de Pedagogia, UFPA
Bianca Marinho de Souza, Graduanda de Pedagogia, UFPA
Joaquina Ianca dos Santos Miranda, Graduanda de Pedagogia, UFPA
Evanildo Moraes Estumano, Doutor em Antropologia, UFPA


RESUMO

Este texto busca uma compreensão sobre a relação entre cultura e currículo, educação e antropologia. Parte de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, subsidiada nos pensamentos de Moreira e Candau (2007), Silva (2011), Saviani (2006), Arroyo (2013), Gusmão (1997), Oliveira, Búrigo e Boin (2016). Inicia com a exposição de conceitos acerca do termo “currículo”, para, então, realizar um debate sobre sua relação com a cultura, a partir de aportes teóricos dos estudos antropológicos desenvolvidos no âmbito escolar e sobre educação, em geral. Conclui que esses estudos contribuem para um movimento de suporte à reivindicação ao respeito e à igualdade, para a elaboração de uma ação pedagógica que englobe conhecimentos científicos e sociais na sala de aula, em vista da compreensão da diversidade cultural no ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

O debate – ou os debates, no plural – sobre currículo e cultura centram-se, particularmente, na necessidade de considerar uma premissa básica das relações sociais, qual seja, a de que as pessoas, ao transitarem nos diferentes ambientes em que atuam, agem a partir de suas experiências e impressões sobre o mundo. Neste sentido, o ponto colocado em questão no processo de inserção das crianças, jovens ou adultos no espaço da escola está direcionado à reflexão sobre a conexão, proximidade ou afastamento entre a vida social do novel estudante e os conhecimentos que serão desenvolvidos como objeto do currículo escolar.

Desse modo, se faz necessária a apresentação das definições que norteiam o termo *currículo*, a partir das ideias de autores que debatem este tema a fim de deixar clara a forma como o vocábulo se insere e é aplicado na escola, no ensino e na formação geral dos alunos.



De acordo com Moreira e Candau (2007), entende-se por currículo os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências vividas na escola, os planos pedagógicos, os objetivos a serem alcançados, assim como os processos de avaliação e de escolarização. Compreende-se, portanto, que é composto por diversos elementos sociais, econômicos e políticos que fazem parte do cotidiano dos educandos, em que os conhecimentos a serem repassados são classificados e hierarquizados, de modo que o currículo é categorizado como um espaço de poder e de conquista (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Silva (1999, p. 15), por sua vez, aponta que, “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”, que faz do currículo um campo de disputa por poder. Essa visão reconhece o currículo como “[...] o território mais cercado, normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado [...]” (ARROYO, 2013, p. 1-10).


Na mesma direção, Saviani (2016, p. 55) ressalta que “o currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina [...]”; mas, é preciso ir além dessa concepção e reconhecer que o currículo expressa uma relação de poder, pois é caracterizado, dominado e objetivado dentro das relações existentes em sociedade – sociais, políticas e ideológicas.

No âmbito da política educacional, alguns grupos desenvolvem domínio sobre os outros através do currículo e, com isso, acabam por exercer a exclusão e segregação daqueles que carregam valores e ideais diferentes dos que selecionam os conhecimentos que abarcam este instrumento de aplicação do ensino.

Efetivamente, o currículo se encontra em meio às disputas da política cultural. Apple (1995, p. 59) observa que “o currículo nunca é uma simples coleção neutra de saberes [...] parte sempre de uma tradição seletiva, seleção de parte de alguém, da visão que um grupo tem do saber legítimo. Se reproduz a partir de conflitos e tensões [...]”.

Para exemplificar o processo de seleção dos conhecimentos no interior do currículo, Arroyo (2013) destaca seguinte questão:

De fato é uma pergunta desafiante: porque entre tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho. Nem entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram vêm essas vivências e



essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes (ARROYO, 2013, p. 124).

É nesta linha de pensamento que o currículo se cruza com a cultura, que os estudos antropológicos adentram os muros da escola. Neste debate teórico, emergem perguntas como: de que forma a cultura se relaciona com o currículo? Como os estudos antropológicos auxiliam na compreensão desta relação?

Visando à elaboração de uma introdução a esta discussão, a seguir, apresenta-se concepções sobre a importância da diversidade cultural a ser desenvolvida no âmbito do currículo escolar, reconhecendo na escola uma instituição de valorização da diversidade e não somente de reprodução das vivências que ocorrem fora dela. Levanta-se os seguintes questionamentos: de que forma o currículo influencia na vida extraescolar dos alunos? Como a antropologia explicaria a ação dos sujeitos a partir de seus contextos culturais dentro do ambiente escolar?

Para sugerir possíveis respostas a essas questões, parte-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A primeira atividade desenvolvida na construção do levantamento bibliográfico foi a definição e a delimitação do objeto da pesquisa. Para tanto, se realizou um breve levantamento dos conceitos do currículo, identificando os autores que fazem parte desse debate no campo do currículo e da educação.

Segundo Severino (2007), a “[...] pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]” (SEVERINO, 2007, p. 122). Para acessar esses registros, utilizou-se plataformas virtuais de revistas e acervos científicos, construindo o levantamento bibliográfico inicial. Tomou-se como pressuposto a filtragem dos textos pesquisados, utilizando como critério a abrangência do texto no tema supracitado. Como resultado, foram selecionados os textos base para a elaboração deste artigo: Moreira e Candau (2007), Silva (2011), Saviani (2006), Arroyo (2013), Gusmão (1997), Oliveira, Búrigo e Boin (2016) como mote para introduzir a relação entre currículo e cultura e explicar sobre importância dos estudos antropológicos para a educação escolar, a fim de realizar considerações em torno das implicações para o trabalho pedagógico.




A RELAÇÃO POTENCIAL ENTRE EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA

Foi ainda nas primeiras décadas do século XX, no período da Escola Nova, que surgiu uma proposta de formação de professores que pudesse acompanhar uma nova sociedade em surgimento, logo, “[...] disciplinas como Sociologia, Psicologia e Antropologia foram introduzidas nos cursos formação de professores nesse período” (OLIVEIRA; BÚRIGO; BOIN, 2016, p. 236). De certo que havia uma estranheza ao se falar da antropologia ligada à educação quando a primeira se refere à ciência e a segunda a uma prática social que perpassa conhecimentos de uma geração a outra.

Somente em 1970 se pode instrumentalizar a antropologia para estudar os eixos da educação, sendo um deles a sua diversidade étnica e cultural, como referência para as pesquisas educacionais de tipo etnográfico e pesquisas nas ciências humanas, ditas pós-modernas (GUSMÃO, 1997). Surge, assim, a antropologia na formação de profissionais da educação, a qual tem como objetivo compreender e atuar em campos como: relações interétnicas, gênero e sexualidade, educação indígena, educação quilombola e, ainda, na diversidade cultural (OLIVEIRA; BÚRIGO; BOIN, 2016).

Inicia-se então, uma aproximação mais sistemática entre currículo e cultura. Nesse âmbito, cultura e educação escolar se tornam objeto de estudo, resultando em uma visão mais ampla sobre a educação e sobre a própria escola. De acordo com Silva (1999, p. 17), “embora a cultura possa ser muitas outras coisas [...] ela é, também, fundamentalmente, prática de significação”. Para tanto, não se pode idealizar a cultura e currículo como campo de significação sem antes levar em conta seu potencial de produção, inovação. Logo, a cultura é também um espaço de exploração das coisas existentes em um contexto histórico cultural de determinados grupos sociais.

Contudo, Arroyo frisa: “[...] ver a cultura, o universo simbólico, os valores, o conhecimento como meros produtos do trabalho a serem sistematizados nos currículos e aprendidos na escola é reducionismo que perde as virtualidades formadoras do próprio trabalho humano” (2014, p. 102-110). Pensar a prática pedagógica dentro do ambiente escolar, de levar em consideração a problematização de valores culturais inerentes ao sujeito e aos grupos, é primordial pois cria espaço para promover a formação da pessoa em suas múltiplas dimensões, política, social, de trabalho etc.



Oliveira, Búrigo e Boin (2016) explanam sobre as temáticas abordadas pelos antropólogos em seus trabalhos e chegam à conclusão de que o meio educacional é bastante pesquisado nos aspectos referentes às metodologias de ensino, aos problemas existentes no contexto da escola, às interações sociais, em geral. Neste último ponto, por exemplo, Gusmão (2003) reflete sobre os pressupostos de uma educação intercultural, pautando neste debate as características da educação de indígenas como eixo para pensar a alteridade:


A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e porquê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e de uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de processos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão do mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (GUSMÃO, 2003, p. 87).

Percebemos que o processo de aproximação da antropologia com a educação escolar está em intrínseca relação de conhecimento do “outro” mediante um processo de abertura dos sujeitos aos espaços públicos, em suas linhas de relações interpessoais, sejam elas na sociedade em geral, na escola ou na família. Nesse sentido, segundo Tosta (2011a), antropologia e educação são herdeiras e próximas de uma mesma matriz disciplinar humanista-literária que fala sobre o desenvolvimento do homem na expectativa integral e formativa. Ainda de acordo com Tosta (2011b, p. 237),

[...] é inegável que diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e tais questões muito importam pelos significados que contêm e que dizem respeito empiricamente à problemática das culturas presentes na escola, mesmo que, como tais, não sejam consideradas. E remetem, em termos epistemológicos, à questão fundante da Antropologia – a relação com o outro.

A relação entre antropologia e educação se intensifica, segundo Silva (2011), em meados do século XX, quando os movimentos pós-estruturalista e pós-modernista se ampliam e se “[...] questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo” (p. 111), o qual vê o sujeito como ser formado e não formador: “[...] ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (p. 113).

Essa visão pós-estruturalista se preocupa em “[...] teorizar sobre a linguagem e o processo de significação” (SILVA, 2011, p. 131), gerando incertezas e questionamentos sobre a ideia de sujeito moldado no currículo contemporâneo, sobre os conhecimentos que



são selecionados, pergunta o “por quê?” desse conhecimento e não de outro. É nesta visão de currículo que se reconhece a cultura entranhada nos corredores da escola e nas salas de aula, no currículo escolar, e com ela se intensificam as pesquisas antropológicas na escola.

A ESCOLA COMO CAMPO DE ESTUDO: A CULTURA NO CURRÍCULO ESCOLAR


Os antropólogos estão interessados em estudar a educação escolar porque é um dos lugares institucionais que hoje formam os atores com quem sempre se interage, considerando seu isolamento ou integração, ou porque é o contexto no qual se produz e reproduz representações da educação desses sujeitos em várias categorias e objetos com os quais estabelecem trocas materiais e simbólicas (LOPES, 2009, p. 175).

Na escola, o sujeito forma e reforma seus valores a partir da convivência com o outro, das convergências ou divergências dos vários olhares e opiniões sobre um assunto. Assim, é capaz de mudar seu ponto de vista ou mesmo de fortalecê-lo no interior da sociedade em que se encontra inserido, a qual está carregada de valores coletivos que são próprios de determinada comunidade, grupo ou etnia. Entende-se, a partir do pensamento de Duarte, Werneck e Cardoso, que...

A socialização, nas suas diferentes áreas ou espaços de ocorrência pode, segundo a forma como foi conduzida ou vivenciada, direcionar comportamentos e condutas das pessoas. Esta hipótese tomou como base o conceito de cultura subjetiva que constitui o modo como uma pessoa interpreta a realidade, incluindo suas crenças, valores, características de personalidade (2013, p. 209).

Por meio das relações sociais que se estabelecem dentro da sala de aula, decorrentes da convivência com outras realidades, como as diferentes formas de manifestação cultural, o aluno entra em contato com um universo mais abrangente. Este fato pode ser um fator riquíssimo quando desenvolvido de maneira adequada, direcionado à observação e à valorização das diferenças, sejam elas de linguagem e de comunicação, de maneiras de vestir, de cor da pele, de formato dos olhos, de cor do cabelo, de religiões etc. Assim, Macedo ressalta que:

A cultura passou, assim, a ser definida como produção do presente pela hibridização de fragmentos de sentidos partilhados. Ainda que continuemos a nomear supostos repertórios de significados partilhados como cultura – por exemplo, branca, negra, feminina, masculina, heterossexual, homossexual –, advogamos a necessidade de fazê-los conscientes de sua impossibilidade e simplificações que as tornaram possíveis. Assim, defendemos que uma escola preocupada com a diferença deve construir diuturnamente os mecanismos sociais



que permitem estas simplificações, liberando os fluxos que se espremem em qualquer classificação (MACEDO, 2010, p. 37).

O currículo é um complexo de conhecimentos que pode ser desenvolvido tendo em vista o respeito pela diversidade cultural, a ser apresentada como característica de um mundo heterogêneo. No contexto brasileiro, por exemplo, ao se conhecer outras culturas e costumes, pode-se ampliar a valorização da própria região às outras do país, e, desse modo, contribuir de maneira significativa para o conhecimento e o aprendizado que a cultura brasileira oferece, advindo de um misto dos mais diversos costumes e etnias.


Assim, desenvolver de forma simples e clara a diversidade de manifestações culturais, por meio de apresentações musicais, lendas, entre outras formas que podem também ser desenvolvidas no contexto escolar, oportuniza a reflexão sobre múltiplos significados mediante a curiosidade sobre o outro. Curiosidade problematizadora que coloca os sujeitos educativos, professores e alunos, como agentes reflexivos, a fim de superar a visão de educação herdada socialmente por uma única via, isto é, como ação dos adultos sobre as crianças, como se destaca no pensamento de Durkheim (1972, p. 41), em que a educação...

[...] é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social e tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina.

Verifica-se, assim, que todos os ensinamentos lançados a uma criança têm a intencionalidade de que ela, em seu processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, exerça seu papel enquanto sujeito social e de direito, garantindo a continuidade dos elementos historicamente construídos pelas sociedades passadas. Contudo, ao traçar os eixos educacionais que se quer trabalhar em uma escola, pode-se ocasionar também mudanças significativas sobre os elementos construídos ao longo do tempo, uma vez que as sociedades são modificadas a partir da dinâmica social, implicando como uma das expressões dessa dinâmica a observância das formas como o currículo é posto em prática nos sistemas escolares.

CONCLUSÃO

É significativa a emergência de um ponto de vista antropológico na procura por respostas adequadas às questões relacionadas ao ambiente escolar, de acordo com a realidade dos alunos nos diferentes contextos socioculturais. Essa perspectiva surge como



contraponto à identificação da realidade vivida no ambiente escolar, pouco preocupada com a formação cultural, participação social ou exercício da cidadania em sua totalidade.

Desse modo, ressalta-se o papel que os discentes e os docentes ocupam dentro dos processos formativos da educação escolar e das práticas sociais, em geral. O currículo possui relação intrínseca com as práticas culturais, donde decorre a importância da formação profissional na educação voltada para um olhar antropológico, possibilitando, mediante o olhar científico, usar de métodos que contribuam para a identificação dos interesses das pessoas e dos grupos existentes no contexto escolar.

É necessário, por fim, que essa forma de ensino seja abrangente em toda escola, que contribua para um movimento de respeito e igualdade. Sua fonte inicial são professores capacitados a agir de maneira coletiva em ações coordenadas, com disponibilização de espaços para as dinâmicas dentro e fora dos espaços escolares, que abarquem conhecimentos sociais das crianças no currículo.

REFERÊNCIAS

APLLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUARTE, C. Z. C. G.; WERNECK, V. R.; CARDOSO, J. A. R. A relação entre cultura e educação sob o ponto de vista de educadores do ensino fundamental. **Psicologia e Saber Social**, v. 2, n. 2, p. 204-216, 2013.


DURKHEIM, È. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

LOPES, J. R. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. **Educar**, n. 33, p. 171-188, 2009.

MACEDO, E. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11-43.



MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

OLIVEIRA, A.; BÚRIGO, B. D.; BOIN, F. A antropologia, os antropólogos e a educação no Brasil. **Revista Antropológicas**, v. 27, n. 1, p. 21-44, mar. 2016.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. O currículo como prática de significação. *In*: SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-85.

TOSTA, S. P. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, v. 3, n. 6, p. 413- 431, enero-jun. 2011a.

TOSTA, S. P. Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-Legere**, n. 9, p. 234-252, jul./dez. 2011b.



CAPÍTULO 13

DIÁLOGOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO CONTEMPORÂNEA

Wagner Feitosa Avelino, Mestre em Educação, Faculdade de Americana

RESUMO


No Brasil, a partir da segunda metade da década de 1980, com a evolução das pesquisas etnográficas no/do/sobre o cotidiano escolar, tem apresentado subsídios para uma reflexão acerca do papel político e social das instituições de ensino no país. Desse modo, objetivou-se, identificar as práticas de violência e incivildades escolares e como essas influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Como método, recorreu-se as pesquisas teóricas e empíricas que discutem a temática na sociedade contemporânea nas últimas décadas. Os resultados mostraram que tanto a família, a escola e as políticas públicas, tem falhado na mediação desses conflitos. Haja visto que, as prevenções por meio das mediações de conflitos tem evitado a propagação da violência em âmbito escolar. Conclui-se que a insegurança tomou conta desses espaços e preocupam a todos que estão inseridos diretamente e indiretamente nos sistemas educacionais, que são destinados para o locus de desenvolvimento cognitivo, físico e social dos jovens, que embora têm sido palco de atos cada vez mais violentos propagado pelas mídias e rede sociais num ato de banalidade.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Educação Básica. Incivildades. Violências.

INTRODUÇÃO

A violência física e psicológica são as mais vivenciadas em âmbito escolar, pois sua gênese originam desde as séries iniciais até a conclusão da Educação Básica. No entanto, não são apenas essas violências que ocorrem no cotidiano escolar, ou seja, as micro violências ou incivildades, que também debilitam o processo de ensino e aprendizagem, diante das relações interpessoais, que permeiam a educação brasileira. Ao pensar nesta perspectiva educacional contemporânea, surgem vertentes para analisar as relações entre os conflitos no espaço micro a partir do macro.

Por sua vez, educadores corroboram com reclamações no/do/sobre o cotidiano escolar, voltadas aos comportamentos indisciplinados: salas de aulas lotadas, baixos salários e formações docentes inadequadas. Além disso, observa-se que há pressões ideológicas para trabalharem com um currículo completamente conteudista, metódico e




ultrapassado. De acordo com Charlot (2000) esse trabalho se difere com a realidade cotidiana de saber dos jovens.

Percebe-se que essas angústias ocorrem diretamente pelos principais agentes envolvidos na Educação Básica: alunos e professores. É notável que os mesmos projetam sonhos e desejos para o futuro, e conseqüentemente com o sucesso escolar, por meio da frequência e qualidade no ensino da escola contemporânea. Porém, na realidade têm provocado a evasão física e mental, ao ampliar os conflitos existentes entre alunos e educadores nesse cotidiano.

Tecer comentários sobre os diversos tipos de violências nas escolas tornaram-se corriqueiros por pesquisadores e professores ao longo da história da educação brasileira. De fato, desde as civilizações mais remotas, a violência é um acontecimento recorrente na história da humanidade, tornando-se assim um ato comum e banalizado entre as culturas de massas, o que não é diferente em ambiente escolar. Para Arendt (1999), a banalização de toda e qualquer violência é algo bastante costumeiro em algumas sociedades, de modo a exercer uma apatia frente ao sofrimento alheio. Diante do exposto foi criada a Lei nº 13.185/2015 com intuito de conter a intimidação sistemática na população, ou seja, quando há violência física, psicológica em atos de humilhação ou discriminação, recorrentes em ambientes escolares ou não. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros (BRASIL, 2015).

No campo científico, Debarbieux (2002, p. 19) defende que os “indicadores ajudam a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade”. Desse modo, as manifestações de agressividades, sejam elas físicas, verbais ou ideológicas, alimentam a cultura midiática e os bancos de dados de muitas bibliotecas universitárias pelo país agravando a insegurança da comunidade escolar e de pessoas que almejam a profissão de educadores. Não há dúvidas que esses indicadores ajudam na análise e compreensão do/no/sobre o cotidiano escolar e sobretudo dos conflitos que surgem diaramente por motivos diversos que carecem serem analisados.

Embora haja uma definição histórica do conceito de violência, que vem do latim *Violentia*, que quer dizer veemência ou impetuosidade (FERREIRA, 2010), sua origem




está relacionada diretamente à violação de regras, ou seja, o indivíduo violento que age pela força. Bispo e Lima (2014) afirmam que a violência se apresenta de forma mais imperceptível, sejam nas palavras, nomeações, classificações e formas de utilização da linguagem, não sendo, muitas vezes, identificado como violência.

Segundo os dados do IBGE (2015), o percentual de jovens da Educação Básica que presenciaram agressões físicas no Brasil são alarmantes. O estado de Pernambuco na Região Nordeste, apresentou os mais altos índices de violência no país, dos entrevistados as meninas 18,2% presenciaram os atos mais violentos que os meninos 17,7%, fato que alunos das escolas públicas 18,9% desse estado, também vivenciaram essas práticas, contra 13,6% das escolas privadas. Esse é apenas um dos inúmeros dados que permeiam a questão da violência em âmbito escolar no Brasil.

É notório que as violências deixam sequelas físicas e psicológicas em muitos indivíduos que passam por escolas na Educação Básica, sendo essas consideradas perigosas, justamente pelos atos de agressões em seu interior que crescem quando não analisadas e discutidas. Assim, ao longo do tempo, também aumentaram os investimentos com câmaras de segurança, muros, punições com advertências, suspensões e expulsões compulsórias. De fato, esse investimento ajuda a conter as chamadas grandes violências em algumas dessas escolas. Porém, há uma camuflagem dessas grandes violências, abrindo espaços para as micro violências. São justamente essas micro violências, denominadas de incivildades apontadas por Debarbieux (2003) e Vinha (2003) que ganharam força no/sobre/no cotidiano escolar, tornando-se invisíveis e nocivos às relações interpessoais, afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem de escolas pelo país. Segundo Castro (2010, p.106), “as incivildades não parecem receber a devida atenção do poder público, como se permanecessem associadas à indisciplina, representando uma forma menos nociva de violência”.

São essas incivildades que passam despercebidas no cotidiano escolar, que os educadores raramente registram em seus diários, mantendo apenas as advertências verbais “como se conversar fosse não fazer nada” (Vinha, 2003, p.62). Contudo, os jovens ignoram esse tipo de advertência e continuam a praticá-las, aumentando e transformando o ambiente em um caos educacional, diluindo o desejo de aprender




naquelas circunstâncias. Do mesmo modo, alguns educadores também ignoram essas práticas cotidianas, e aceitam as incivildades. Essa convivência à violência, não cabe a todos professores, sendo alguns mais sensíveis as micro violências, o que acelera o rompimento dos contratos sociais e das relações interpessoais, solidificando em violências cada vez mais graves.

Para que as relações interpessoais se efetivem positivamente, a mediação, a empatia e a alteridade deve existir, ou seja, um jogo de interesses para saber lidar com os conflitos, sejam nas questões macro sociais ou micro sociais. A estrutura física/pedagógica das escolas brasileiras, praticamente em sua totalidade é fechada por muros, ideologias, currículos cada vez mais engessado e por um tempo de permanência obrigatória cada vez maior. Para Aquino (1998. p. 8), os indivíduos da escola: “[...] parecem tornar-se reféns de sobre determinações que em muito lhes ultrapassam [...] e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares”. É notório que a convivência não é uma tarefa fácil. Entretanto, cotidianamente, o ser humano precisa se relacionar com outras pessoas e essa vivência se faz presente em âmbito escolar, no próprio processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as relações interpessoais acontecem dentro de grupos, refletindo diretamente sobre as ações entre elas. Mas, quando a relação entre professor e aluno são saudáveis, o ambiente torna-se motivador, de interação e de troca de experiências entre ambos.

Nesta mesma perspectiva, as representações do mundo social, as relações interpessoais e desenvolvimento socioafetivo, entre os sujeitos em instituições de ensino, ditam ora o sucesso ou o fracasso escolar. Na possibilidade de compreender os conflitos entre professores e alunos, percebe-se que diretamente a qualidade do ensino é afetada na Educação Básica, o que corroboram a importância da temática ser discutida e apresentada à sociedade contemporânea.

Portanto, a questão que motiva aprofundar na gênese nuclear sobre as violências e incivildades no cotidiano escolar, é embrenhar na análise do discurso sobre os conflitos existentes entre os sujeitos na Educação Básica a partir de estudos e pesquisas de autores que discutem sobre a problemática e representações em âmbito escolar. Desse modo, a pesquisa objetiva analisar as violências, suas ramificações existentes e




de que forma elas influenciam no processo de aprendizagem dos jovens, a partir de uma revisão literária de pesquisadores e teóricos sobre a violência em ambientes educacionais.

REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Na passagem do século XX para o XXI, Abramovay (2012, 2015), Debarbieux (2003), Sposito, (2001), Salles et. al. (2014), entre outros pesquisadores se debruçaram para analisar as múltiplas causas e consequências das questões que permeiam a violência escolar. Ao examinar essas pesquisas, não restam dúvidas de que as instituições de ensino, tornaram-se verdadeiros palcos de conflitos por atos de pequenas e grandes violências, colocando em risco à integridade física e psicológica de alunos e professores. Conforme Marion (2002, p. 168), os conflitos mais encontrados estão ligados ao direito a propriedade, agressões físicas, verbais, rejeição ou aceitação. Mas, para Freire (1996, p. 103), “o clima de respeito deve nascer de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Segundo Vinyamata (2005), as relações interpessoais podem ser resolvidas no próprio cotidiano escolar, pois segundo o autor, a educação desempenha um papel para solucionar os conflitos de forma não violenta. Para discutir sobre violência escolar é de suma importância entender questões que giram em torno das relações interpessoais na escola e conseqüentemente buscar ensinar o respeito ao outro e os valores pessoais. A escola deve ter um ambiente propício para o respeito mútuo entre docentes e discentes, tornando-os protagonistas de uma sociedade mais humanitária. Contudo, esse espaço educacional por ser considerado a primeira agência socializadora para muitos sujeitos, é notório que surgem ali, as micro relações que formam os indivíduos sociais. Para Gatti (2001), com o advento da escola pública em larga escala a partir de 1950, as pesquisas e surgimentos de temáticas que permeiam o cotidiano escolar, passaram a ser empregados como ferramentas de compreensão do âmbito escolar e da sociedade em que está inserida.

As diversas abordagens teóricas acerca dos estudos nos/dos/com/sobre cotidianos, oferecem oportunidades produtivas para pensar nos problemas escolares em



suas questões socio/culturais. Dessa maneira, ao observar os indivíduos inseridos nesse contexto e suas práticas a partir de suas experiências diárias, reconhecem a existências de subjetividades que devem ser observadas minuciosamente para não cair no senso comum.

Ao pensar e investigar os sujeitos no/do/sobre o cotidiano escolar a literatura está pautada segundo a qual:

É formada tanto pelas condições econômicas, sociais, históricas e culturais de onde o indivíduo vive quanto pelo conjunto de práticas sociais do aqui e agora. É constituída por experiências diretas, pela ciência e mesmo pelos meios de comunicação, que também transmitem valores, conhecimentos, crenças e modelos de conduta. Então, os conhecimentos não estão só ligados à experiência direta, mas também são assimilados a partir de grupos sociais, da própria ciência e produtos da pesquisa científica (FERREIRA SALLES, 1998, p.12).


Cotidianamente, educadores com suas vivências se esforçam para ministrar boas aulas, mas, não conseguem em sua íntegra, aumentando desânimos e conseqüentemente um aumento gradativo de afastamentos dos educadores com licenças médicas, provocados por síndromes de pânico, estresses ou depressões. Com isso, na outra extremidade, os alunos, vêm na escola outros objetivos, como: paquera, fazer amizades, estar na moda e principalmente passar de ano sem a relação com o saber, conforme Charlot:

Se quer compreender o que ocorre na escola, quais as relações de uma criança com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito[...]. O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social (CHARLOT, 2003, p.25).

Vale salientar, que a busca de compreensão entre o sentido de ensinar e o sentido de aprender respeitando as diferenças sócio-culturais, só poderá trilhar com mudanças de atitudes dos envolvidos, agregadas a problemática de violência no cotidiano escolar. Ao qual será apresentado ao viés da alteridade na escola. SegundoSilva:

A educação necessita da alteridade para efetivar um profundo comprometimento político e ético com a libertação integral do ser humano. Então, parece oportuno lembrar que a ausência da alteridade na convivência humana tem provocado entre outros males, a guerra entre as nações, desastres ecológicos, a miséria, a violência. (SILVA, 2007, p. 52).

No cotidiano da vida e no cotidiano escolar estão presentes inúmeras circunstâncias, das quais se podem destacar os fatores econômicos, políticos, culturais, sociais e históricos, a considerar que os aspectos macro sociais estão presentes e



determinam aspectos micro sociais, e de alguma forma, sempre retornando aos “lugares” de Lefebvre (1991), ou “espaços” de Certeau (1982). Como aponta Heller (1977, 2004), a vida cotidiana não está segregada a história, mas no acontecer histórico.

Alves (2000) relaciona diretamente o estudo do cotidiano escolar com a historiografia da educação brasileira. A partir daí, percebe-se a importância das avaliações, registros e resultados diários nas escolas, que servem para pesquisas às gerações futuras para compreender o objeto de estudo. Pois, ao registrar relação professor/aluno, a gestão escolar e o comportamento socio-cultural dos alunos no espaço/tempo, pode-se compreender efetivamente sobre contexto de violência. As pesquisas científicas que se preocupam com essa temática, levam a entender muito bem o que se passa no “espaço” (Escola) e no “tempo” (História). E para Alves (2003, p.66), é assim que aprende a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente na história.

Educadores por sua vez, buscam direcionar a falta de incivilidade a família, segundo Vinha (2003, p.62), “ao transferir o problema para outra pessoa, também está transferindo o poder de resolução”. Mas, são nas relações educativas que ocorrem os mais diversos tipos de conflitos que estão embasados nos estudos da teoria piagetiana, ao qual essas práticas são favoráveis para o aprendizado dos alunos, pois os educadores podem trabalhar valores e regras (CARINA, 2009, p.6). Desse modo, nos artigos 932 e 933 do Código Civil Brasileiro, as instituições escolares públicas ou privadas juntamente com seus educadores tem por obrigatoriedade civil se responsabilizar pelos casos de violências que acontecem em âmbito escolar (BRASIL, 2002), ao amparar juridicamente alunos que vivenciam os mais diversos tipos de conflitos.

Portanto, com base na análise de referência exposta, acredita-se veemente que haja uma contribuição àqueles que permeiam a Educação Básica, ao examinar a qualidade do ensino a partir da realidade cotidiana e do contexto histórico. Assim, buscar soluções aos problemas no processo de ensino e aprendizagem tão corriqueiro em âmbito escolar.




A REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA EM AMBITO ESCOLAR

A violência em âmbito escolar é um fenômeno existente historicamente, fundamentada a partir de conflitos por questões culturais, políticas, sociais, econômicas ou religiosas, sendo um desafio contemporâneo (SILVA & SALLES, 2010). Em resultado da massificação da sociedade, as práticas de violência, vem tornando-se banal na contemporaneidade, que segundo Arendt (1987, p.7), perpassam o século passado, ao afirmar que os “tempos sombrios não são novos” e “não constituem uma raridade na história”. A escola foi projetada inicialmente como lócus para o desenvolvimento físico e intelectual dos jovens no processo de aprendizagem. Porém, tornou-se em palco da produção e reprodução das diversas representações sociais, conseqüentemente das macro ou micro violências. Para Abramovay:

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De um lado, pelos efeitos que tem sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de amizade, de prazer, da busca de conhecer e de aprender (ABRAMOVAY, 2015, p. 07).

É notório que pesquisas de Abramovay (2012), Charlot (2002), Debarbieux (2002), entre outros, indicam que a violência escolar está relacionada aos conflitos interpessoais, agregada a falta de diálogo nas resoluções de conflitos, a qual é comprometido em um ambiente homogêneo e próprio, devido a diversidade histórico-cultural existentes. Assim, as violências ocorrem quando o sujeito ou grupo utilizam a força física ou o autoritarismo para coagir, agredir ou submeter pessoas às práticas ilícitas, privando-as de liberdade, provocando danos psicológicos ou lesões físicas.

Parece soar estranho, mas os conflitos por si, são importantíssimos em âmbito escolar, desde que, muito bem discutidos e mediados pelos presentes, na resolução do próprio problema. Tanto educadores quanto alunos presenciam cotidianamente conflitos, sejam as violências física, verbal, moral, intrafamiliar, patrimonial, institucional, sexual, ciberviolência, simbólica e psicológica, ambas com gravidades momentâneas ou posteriormente representados pelos traumas. Diante dos diversos tipos de violências apontadas é de conhecimento que, agravantes ocorrem desde a fase inicial da criança ao bater, guspir, morder, chingar, encarar, empurar, entre outras manifestações, com certa facilidade para intervenções momentâneas pelos educadores. Já as violências psicológicas passam despercebidas por alguns educadores que estão



preocupados muito mais com os atos físicos visíveis que as micro violências que ocorrem cotidianamente.


A violência representada nas escolas é reflexo de uma sociedade cada vez mais inflexível e vulnerável sobre a temática e jovens presenciam os atos violentos em seus lares, nos bairros, na televisão ou internet, como o preconceito, discriminação, segregação, bullying, homofobia, violência contra a mulher, feminicídio, entre outras práticas. De fato, independente da classe socio-econômico-cultural, esses alunos e professores já presenciaram algum tipo de violência ao longo da vida.

Um fator que evidencia a influência de comportamento violento está cada vez mais arraigado por meio das mídias, é o caso ocorrido no início de 2019, em uma escola pública estadual na cidade de Suzano na Grande São Paulo, ao qual chamou a atenção pelo fato de que um dos atiradores eram jovens usuários de fóruns virtuais anônimos conhecidos com *chans*, e é normalmente encontrado tanto na superfície da internet quanto na *Deep Web*. Para melhor compreensão desse contexto de violência, é necessário entender que os *chans* são fóruns virtuais, onde seus usuários postam imagens ou textos de forma anônima, usando uma linguagem típica e se auto titulado *anons*, uma referência a palavra anônimo, justamente para manter sigilo a respeito de suas postagens. Nestes fóruns há conteúdos diversos a respeito de jogos, *animes*, mangas ou memes. Mas, algumas pessoas utilizam esse anonimato como forma de propagar ódio, difamação, perseguição e até ameaça, incentivando o preconceito, pedofilia, misoginia, racismo, xenofobia, homofobia, dentre outros (BOTÃO; SOUZ; RIBEIRO; 2019).

Conforme Fernandes e Fontoura (2017), a percepção dos jovens sobre a violência escolar diz respeito às diversas formas de incivildades que sobressaem no cotidiano escolar, representados principalmente por xingamentos, esconder materiais e palavrões entre os envolvidos. Para os jovens, essas incivildades são tão naturais, que ao serem advertidos alegam que estão brincando ou que não são os únicos em ambientes escolar que praticam tais atos.

Para Lobato (2016), a concepção representativa sobre a violência por parte dos educadores se resume em nove categorias:

O que os professores conversam sobre a violência? Quais formas de violência manifestas na escola? Existem violência considerada a mais grave? Como a violência é trabalhada em sala de aula? Como os professores costumam agir




diante da violência? Há formação sobre violência escolar? Há violência na relação professor-aluno? Há infraestrutura da escola X violência? Quais as consequências da violência para a escola? (LOBATO, 2016, p. 117-125).

Essas categorias apontadas pela autora, representam parte das preocupações da comunidade escolar em relação a problemática existentes sobre os diversos tipos de violência no cotidiano escolar. É notório que tanto alunos como professores se preocupam com os atos de violência. Contudo, uma resolução do problema ainda continua distante de serem solucionados, pois a escola é multifacetada e estereotipada o que dificultam as mediações de conflitos.

A justificativa acerca da vitimização de alunos e professores é corroborado por pesquisas que identificaram relações entre violência intrafamiliar que se escoo no ambiente escolar, ou seja, aqueles que de alguma maneira sofreram ou presenciaram algum tipo de violência familiar tornam-se mais vulneráveis aos atos em outros ambientes (SILVA, 2013; FINKELHOR et. al.2007).

MEDIAR E PREVINIR AS VIOLÊNCIAS ESCOLARES

Percebe-se que são inúmeras as manifestações dos sujeitos envolvidos para justificar as causas e consequências da violência escolar. **Para os educadores não há uma receita pronta, por mais que se discuta a questão da violência escolar cotidianamente. Punições como: advertências verbais, escritas, suspensões ou transferências compulsórias, não tem resolvido o problema a anos, às violências vêm adquirindo mutações, ou seja, formas distintas, no/do/sobre o cotidiano escolar. Ao serem punidos, os envolvidos ficam ainda mais revoltados, replicando as práticas de violência ao próximo ou contra o pratimônio público, como forma vigativa e representativa contra autoridade de poder. Que por sua vez, também redobram ou triplicam as penalidades, ao alegar que os infratores são reincidentes em seus atos de vandalismo.** Não cabe aos mestres, punirem seus alunos diretamente, independente da infração, exceto a equipe gestora escolar, mais especificamente o(a) diretor(a). Que mediante a tal situação, um aluno(a) que comete uma indisciplina gravíssima, e esse for reincidente, levam o caso ao Conselho de Escola, que aplicam a transferência compulsória do infrator juvenil, ratificado conforme o Regimento Escolar, vigentes em cada Unidade de Ensino pelo país. Mesmo com a confirmação do ato de




violência por parte do infrator, a transferência de Unidade Escolar, só transfere o problema para outra escola, tornando-o cada vez mais revoltado com o sistema de ensino vigente.

Pesquisas recentes no/do/sobre o cotidiano escolar (AMARAL e RAMOS, 2018; GOMES e MARTINS, 2016; EVANS, 2018; QUINQUIOLO, 2018) no que tange ao diálogo, a participação da comunidade acerca da violência, capacitações docentes e projetos de mediação de conflitos, tem apresentado resultados positivos nas decisões para conter essas práticas nas instituições de ensino.

Como analisado empiricamente, a violência escolar deve ser enfrentada com planejamentos mais efetivos, com formação educacional, debates aos integrantes da comunidade escolar, palestras sobre violência e/ou paz, auxiliando com os problemas que permeiam no cotidiano escolar. É notório que sem a resolução dos conflitos, os educadores perdem o controle da turma e as violências ou micro-violências tornam-se em um fator prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2010), em seu artigo 1º de seu ato constitutivo, defende o seu principal propósito, que é a cultura de paz e a mediação de conflitos, por meio da tolerância, do respeito mútuo e da solidariedade em prol das democracias pelo mundo.

O texto base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2009), levantou uma campanha para o combate da violência no país, classificando-a em três tipos: violência estrutural, violência física e violência simbólica. Cada tipo de violência, segue uma abordagem para identificação e intervenção. Mas, essa missão de identificação e intervenção ao combate a violência escolar não cabe apenas aos educadores, a responsabilidade deve ser diluída entre todos da Comunidade Escolar. Mesmo havendo uma preocupação por parte das instituições governamentais e não governamentais há décadas, continuam surgindo nos espaços escolares atos cada vez mais violentos, que são cotidianamente divulgados pelas mídias.

A violência representada na escola contemporânea, mostra que tanto a família, a escola e as políticas públicas dos governos municipais, estaduais e federal, tem falhado nesse processo ao longo dos anos, por mais que as tentativas sejam relevantes, servindo de alerta para sociedade. De fato, as mídias comunicativas, publicam e multiplicam relatos



e imagens de agressões físicas e verbais, entre alunos e professores em âmbito escolar, que se banalizam cotidianamente. Os relatos de violências escolares que chegam aos meios de comunicação e repassadas perversamente e impacta toda sociedade negativamente sobre o conceito de cotidiano escolar. Mas, mesmo com essa perspectiva, é de suma importância, que cheguem ao conhecimento da sociedade, porém de forma transparente sem perversidade midiática ou sensacionalística e que depois caia em banalidade, como dito ao longo do texto.


Os combinados antes, durante e depois dos conflitos resurgentes, continuam sendo ótima opção, para minimizar o problema da violência e da indisciplina em ambiente escolar. Pois, o diálogo sobre a alteridade, leva o aluno infrator a rever seus conceitos diante dos atos praticados. Outras sugestões para minimizar as práticas violentas, são as práticas educacionais como: projetos artísticos, musicalidades, esportes e estudos dirigidos que por sua vez, remetem as ações de interesses dos alunos de todas as faixas etárias da Educação Básica. Certamente uma análise crítica sobre a violência escolar perpassa a questão da liberdade de *Habeas Corpus*, de expressão de ideologia e de gênero em uma dicotomia no/do/sobre o cotidiano escolar.

Expor os problemas sobre a violência escolar é amadurecer as discussões e buscar soluções de conflitos. Em alguns casos, professores e gestores camuflam essas micro-violências evitando assim uma performance, de que a sua turma ou a escola, não são violentas. Entretanto, os conflitos existentes só poderão ser resolvidos se todos os envolvidos sentirem-se participantes ativos e não meramente ouvintes. Assim, as prevenções por meio de diálogos sobre a paz e a mediação evitam a propagação da violência escolar.

Portanto, mudanças de hábitos comportamentais e procedimentos adequados para evitar os atos de agressividade em ambientes escolares, carecem de análise no/do/sobre o cotidiano escolar com pesquisas etnográficas, pois só assim poderão permear o que de fato ocorre entre os muros da escola contemporânea brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações desenvolvidas pela família, pela escola e pelo poder público,




marcam que os envolvidos diretos não estão preparados para os conflitos diários de violências e micro violências em âmbito escolar. Haja vista que, essas instituições são responsáveis para amparar os jovens da Educação Básica, mas distribuem suas culpas para outros setores, desencadeando assim, a crise na autoridade e no fracasso escolar.

É de suma importância analisar os princípios universais dos direitos humanos e relacionar a violência escolar, para que cada indivíduo entenda o real sentido de respeito mútuo. As consequências de preconceitos, discriminação, segregação ou abuso de poder, ainda estão presentes no cotidiano escolar, sendo agravado quando indivíduos de grupos minoritários como: jovens negros, homossexuais, características físicas, credos religiosos, extrato social-econômico estão em áreas de vulnerabilidade e marginalizados pela sociedade.

Ao examinar a literatura que discute as violências de jovens no/do/sobre o cotidiano escolar, percebeu-se que a insegurança tomou conta dos espaços educacionais e continuou preocupando a todos que estão inseridos diretamente e indiretamente nesses espaços vulneráveis. Quando os jovens vão para a escola, os pais acreditam que seus pupilos estão seguros da criminalidade ou dos atos violentos das ruas. Porém, começam a perceber que a escola é apenas uma extensão de uma sociedade cada vez mais perversa, narcisista, autoritária e agressiva. Do mesmo modo, os educadores também estão passivos às violências, principalmente se o seu local de trabalho está localizado em regiões de alta periculosidade e dominada por facções criminosas. Estar inserido em um contexto marginalizado da sociedade, a segurança escolar adquire um valor peculiar, pois afeta diretamente o processo de aprendizagem, os projetos de vida de alunos, além da integridade física, emocional.

Ademais, diante de tal contexto, é importante salientar que a escola e a legislação vigente sobre os direitos do cidadão, dá sustentabilidade para uma educação de qualidade com uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática. Para isso, cada indivíduo deve assumir um compromisso de respeito mútuo. Ao resgatar o conceito de violência da humanidade nas escolas, percebe-se que o fenômeno é uma construção de conflitos não resolvidos a partir de experiências individuais e coletivas ao longo da história.

Agressor e agredido, envolvidos nos conflitos escolares, se sustentam em um discurso da justificação, por ter seu espaço físico ou ideológico invadido. Desse modo, é



um equívoco, apontar que os problemas estão apenas com os envolvidos nos conflitos. Assim, de certa forma, os integrantes da escola sofrem indiretamente as práticas de violências escolares ao assistirem os atos se banalizarem a cada momento na sociedade atual, o que de certa forma acarretam em todos os tipos de doenças como depressão, ansiedade, morbidade, entre outras.

Portanto, diante de conjunturas educacionais, regimentos e leis, essas diretrizes indicam que as ações de prevenção contra a violência norteiam a prática positiva para o sucesso escolar. Contudo, as medidas punitivas que perpassam no/do/sobre o cotidiano escolar, de fato não reduz a violência escolar, exceto as práticas voltadas aos diálogos, mediações de conflitos e alteridade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Flacso. Brasil, OEI, MEC. 2012. Rio de Janeiro. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/conversando_sobre_violencia.pdf. Acesso em 02 jul. 2020.

ABRAMOVAY, Mirian. *Violência na Escola: Programa de prevenção a violências nas escolas*. Brasília. FLASCO, 2015.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n.47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>. Acesso em: 19 jun. 2020.


ALVES, N. (org.) et all. *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, N.. Cultura e cotidiano escolar. 25a Reunião Anual da ANPEd. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, Caxambu, MG, 2003. p. 62-74. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=en&nrm=iso Acesso em Acesso em: 15 jun. 2020.

AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Conhecer: debate entre o público e o privado* 2018, Vol. 08, nº 21. Disponível em: <file:///C:/Users/profm/Downloads/1072-Texto%20do%20artigo-4335-1-10-20190321.pdf> Acesso em: 18 jun. 2020.

ARENDDT, Hanna. *Eichmann em Jerusalém: Um retrato sobre a banalidade domal*. Tradução Jose Rubéns Siqueira. Companhia das Letras. 1999. São Paulo.

ARENDDT, Hanna. *Homens em tempos sombrios*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.



BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*. v.30. n.02. p.161-180. Belo Horizonte. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/08.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BOTÃO, Ana Cláudia Rodrigues; SOUZA, Juan Alejandro Tasso; RIBEIRO, Marislei da Silveira. *O Massacre de Suzano e a Cobertura Jornalística Nacional: uma Análise Baseada na Teoria da Espiral do Silêncio*. XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. 2019. Porto Alegre. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0402-1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 1.406*, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015*. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm Acesso em: 30 jun. 2020.

CAMPANHA DA FRATERNIDADE 2009. *Fraternidade e segurança pública*. CNBB, Brasília, Edições CNBB, 2008.

CARINA, Sandra Cristina. *O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, Sp: [s.n], 2009.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARLOT, B. A violência na escola. O que a escola pode fazer e como? [CD-ROM] In *Anais do Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas*, 2, Belém, PA: Universidade da Amazônia – UNAMA. 2005.

CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Bruno Magne (trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: Raquel Lazzar Leite Barbosa (org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. Editora Unesp, 2003.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Disponível em; https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-45222002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 04 jun. 2020.

CASTRO, Rebeca de. Incivildades: a violência invisível nas escolas. *Polêmica*, v. 9, n. 2, p. 105 – 113, abril/junho 2010. Disponível em: <https://www.e->



publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2755/1876 Acesso em: 12 jun. 2020.

DEBARBIEUX, E., & Deuspienne, K. R. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência nas escolas. In Unesco (coord.), *Desafios e Alternativas: violência nas escolas*, Brasília. 2003.

DEBARBIEUX, E., & BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

EVANS, Katherine, *Justiça Restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas* / Katherine Evans e Dorothy Vaandering; tradução de Tonia Van Acker – São Paulo: Palas Athenas, 2018.

FERNANDES, Daiane Pereira Miguel; FONTOURA, Léia Viviane,. A percepção de alunos sobre a violência escolar. *EDUCERE*. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24324_11884.pdf Acesso em 24 mai. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*.

5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. Coordenação e edição: Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos.

FERREIRA SALLES, Leila Maria. *Adolescência, escola e cotidiano: contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

FINKELHOR, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. Re-victimization patterns in a national longitudinal sample of children and youth. *Child Abuse & Neglect*. 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17537508> Acesso em: 17 jun. 2020.


FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernarbete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf> Acesso em: 16 mai. 2020.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. *Ensaio*, Fundação Cesgranrio, v. 24, p. 161-178, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000100161&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 06 jun. 2020.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.



IBGE. *Pesquisa nacional de saúde do escolar* : 2015, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro : IBGE, 2016. 132 p. Disponível em:https://educa.ibge.gov.br/templates/ibge_educa/recursos/ViolenciaContraAdolescentes.pdf Acesso em : 19 jun. 2020

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LOBATO, Vivian da Silva. Representações de docentes sobre violência nas escolas: um estudo em uma escola ribeirinha. *MARGENS - Revista Interdisciplinar*. Dossiê: Formação Docente Versão Digital – vol.10. nº. 14. Jun 2016. (p. 112-128) Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4252/4124> Acesso em: 09 jun. 2020.

MARION, Marian. Ajudando as crianças a controlar a raiva. *Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do Proepr: Construtivismo e Formação de Professores*. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp, dez/2002.


MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Maria Yedda Linhares e a construção da escola de tempo integral no estado do Rio de Janeiro: entrevista com Lia Faria. *Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n.3, p.1049-1057, set/dez., 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1871/656> Acesso em: 21 mai. 2020.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. O trabalho docente nas Escolas de Ensino Integral do estado de São Paulo: Novas Competências? *Educação Básica Revista*, vol.1, n.1, 2015. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/44/124> Acesso em: 23 mai. 2020.

QUINQUIOLO, Natalia. O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano* – UNITAU Taubaté/SP - Brasil, v. 10, n 1, edição 18, p. 116 - 125, Junho 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Natalia_Quinquiolo/publication/320863573_O_Papel_do_Professor_como_Mediador_de_Conflitos_entre_Criancas_da_Educacao_Infantil/links/59ff24baa6fdcca1f29d630c/O-Papel-do-Professor-como-Mediador-de-Conflitos-entre-Criancas-da-Educacao-Infantil.pdf Acesso em: 30 jun. 2020.

SALLES, L. F.; J. SILVA, M. A. De Paula.; CASTRO, J. C. R. VILLANUEVA, C. F. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. *Psicol. Soc.* Belo Horizonte, v.26, n.1, p.148-157, jan./abr. 2014. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000100016&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 16 mai. 2020.

SILVA, Luís Carlos Maldonado da. *Alteridade e participação na educação escolar*. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.



SILVA, JMAP; SALLES, LMF.(Orgs). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p.

SILVA, M. A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares. *Educação em Revista*, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n49/a19n49.pdf> Acesso em: 15 mai. 2015.

UNESCO. *Cultura de paz: da reflexão à ação*. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.256 p

VINHA, Telma Pileggi. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, Sp: [s.n],2003.

VINYAMATA, Eduard. (Org). *Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação*. Porto Alegre, Armed. 2005.



CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO

Silvana Lemes de Souza, Doutoranda em Psicologia Social,
Universidade de Buenos Aires

Linda Catarina Gualda, Pós Doutora em Literatura e
Cinema Universidade de Lisboa, Fatec Itapetininga/SP


RESUMO

O presente estudo objetivou discorrer a respeito da Educação Domiciliar no Brasil à luz do contexto social, educacional e cultural brasileiro, refletindo acerca de seu papel e os impactos no processo educacional. Discutiu-se como essa modalidade se efetiva nos outros países, qual população a ela recorre, como é feita sua supervisão, entre outros fatores. Tomando como base recentes índices de desenvolvimento da Educação Básica, pretendeu-se estabelecer uma argumentação comparativa com países que praticam essa modalidade de ensino. A abordagem comparativa partiu de levantamento bibliográfico por meio de artigos acadêmicos, pesquisa documental com a utilização de anuários, estatísticas, tabelas e consultas em bases de dados confiáveis (SciELO, Portal CAPES, *Science.gov*) além de sites governamentais do setor educacional. Tendo como ponto de partida os índices de desenvolvimento do SAEB/2018 e os níveis de proficiências dos alunos dos 3º, 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e dos alunos do 3º Anos do Ensino Médio das Redes Públicas e Privadas de Ensino constatou-se que os estudantes se encontram nos níveis *inadequados e abaixo do básico* em leitura, escrita e Matemática. Os índices das avaliações externas demonstram que o sistema educacional brasileiro carece de novas diretrizes e práticas eficazes no sentido de proporcionarem um aprendizado produtivo que situe os aprendizes nos níveis adequados às suas séries. Urge reestruturação escolar no sentido de atender às novas demandas da contemporaneidade, fomentando a educação inclusiva, solidária e democrática e não que seja substituída por outros espaços de aprendizados que não alcancem o viés da socialização. Conclui-se ainda que o Brasil não está preparado para a educação domiciliar, haja vista que nessa modalidade não há mecanismos de controle suficientes para mensurar a efetividade da aprendizagem, além de outras limitações aqui apontadas.

Palavras-chave: *Homeschooling*. Processo de Ensino e Aprendizado. Legislação.

INTRODUÇÃO

Em outubro do ano de 2015 foi apresentado ao Plenário o Projeto de Lei (PL) N°3261/15 pelo deputado Eduardo Bolsonaro. O presente projeto visava autorizar a Educação Domiciliar na Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil, o



Ensino Fundamental e o Ensino Médio aos menores de 18 anos. Para tanto alguns dispositivos da LDNEN 9394/96 necessitavam ser alterados.

O PL tramitou pelo Congresso de 8 de outubro até sua entrega à Comissão de Educação (CE) em 27 de outubro do mesmo ano. Durante exatos 3 anos e 3 meses em análise, a CE arquivou o projeto em janeiro de 2019, tendo como fundamentação legal o Art. 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados que esclarece as condições para arquivamentos de projetos que não tenham sido votados durante o prazo da legislatura dos proponentes. No início da legislatura seguinte, em fevereiro de 2019, o projeto foi desarquivado em virtude da base legal proposta no Parágrafo Único do artigo 105, o que no caso ocorreu de acordo com a propositura legal.

A solicitação e a necessidade da aprovação do PL acerca da regulamentação e implementação da Educação Domiciliar não são assuntos recentes. Anterior ao PL 3261/15, outros PL, tais como 4657/94, 6001/01, 6484/02, 3518/03 e o apenso ao PL de nº 4122/08, apresentam a mesma solicitação, entretanto, todos foram rejeitados, não obtendo aprovação dos órgãos competentes. O atual PL tem como objetivo alterar o inciso III do artigo 5º da LDBEN, art. 6º, 21, incisos VI, VII do artigo 24, os artigos 55 e 129 da lei 8069/90, que estabelecem o Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da deliberação da viabilidade e necessidade dessa modalidade de educação a ser promovida pelo representante legal do estudante.

Embora todos esses projetos tenham sofrido derrota no Plenário, o atual projeto, apresentado em 2015 e desarquivado em 2019, fundamenta a necessidade de se regularizar a Educação Domiciliar enfatizando seu sucesso em países como Estados Unidos, Inglaterra, Áustria, Bélgica, Canadá, Austrália, Dinamarca, Finlândia, França, Noruega, Portugal, África do Sul, Rússia, Itália, Israel, Nova Zelândia, dentre outros.

A *Homeschooling*, como essa modalidade é conhecida internacionalmente, embora seja legitimada prática educativa em muitos países é proibitiva na Alemanha e Suécia, onde é considerada crime. A maioria dos países onde o ensino doméstico é permitido exige fiscalização e avaliação complexa e anual dos alunos que recebem esse tipo de educação (BALASTEIRO, 2006, p. 31). Isto posto, o presente estudo tem como objetivo discorrer a respeito da Educação Domiciliar no Brasil, discutindo seu papel e impactos no processo educacional nacional.




MATERIAL E MÉTODO

Quanto à abordagem, o método utilizado é o dialético proposto por Hegel, o qual pressupõe que os fatos não devem ser analisados e revelados de forma descontextualizada da cultura em que o objeto de estudo está inserido. Nesse sentido, o estudo objetiva discutir a ocorrência e impactos do Ensino Domiciliar tanto no Brasil quanto em países estrangeiros. Nosso interesse recai na discussão de como essa modalidade se efetiva nos outros países, qual população a ela recorre, como é feita sua supervisão, entre outros fatores. Nessa linha, trataremos a Educação Domiciliar à luz do contexto social, educacional e cultural brasileiro. Tomando como base recentes índices de desenvolvimento da Educação Básica, pretende-se estabelecer uma argumentação comparativa a fim de gerar reflexão a respeito da temática.

No que diz respeito aos procedimentos, empregou-se o método comparativo, tendo em vista que ao propor regulamentar uma modalidade de ensino pouco praticada no Brasil, porém exercida em outros países, há que se levar em conta as diferentes culturas envolvidas, bem como a forma de tratamento dada à questão. Acerca do procedimento comparativo, o pesquisador Antonio Carlos Gil pontua que “sua ampla utilização nas ciências sociais se deve ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo” (GIL, 2009, p. 16-17).

Dessa forma, a importância dessa metodologia está na viabilidade de olhar e compreender determinada temática pela ótica do outro, além de vislumbrar possíveis desdobramentos e novas perspectivas para um tema comum a ambas as partes. Tendo em mente que fatores como contextualização social, geográfica, econômica e histórica devem ser levados em conta e considerados como determinantes, o estudo comparativo em questão pretende mostrar os vieses da Educação Domiciliar no Brasil enfatizando que sua regulamentação e prática dependem de políticas públicas que priorizem a Educação e seus partícipes.

A abordagem comparativa partiu de levantamento bibliográfico, cuja fonte de pesquisa se deu por meio de artigos acadêmicos da área de Ensino-Aprendizagem, Prática de Ensino, Educação Domiciliar no Brasil e no mundo, pesquisa documental com a utilização de anuários, estatísticas, tabelas e consultas em bases de dados confiáveis (SciELO, Portal CAPES, *Scholar Google*, *Science.gov*), além de sites governamentais do



setor educacional. Os buscadores adotados na pesquisa foram: Educação Domiciliar, *Homeschooling*, Processos de Ensino-Aprendizagem, Prática de Ensino e Metodologias de Aprendizado, objetivando tratar analiticamente da temática, porém sem esgotá-la.

A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Educação aparece na Constituição brasileira desde 1824, onde em seu artigo 179 e alínea 32, surge como direito civil inviolável, devendo ser a Educação Primária gratuita a todos os cidadãos. Mais adiante, na alínea 33, estipula-se o ensino dos elementos das Ciências, Belas-artes e Letras em colégios e universidades (BRASIL, 1824).


Na Constituição de 1891, o artigo 72 discorre sobre a liberdade, a segurança e a propriedade, constando no § 2º que todos somos iguais perante a lei e acrescentando no § 6º que *será leigo o ensino ministrado em estabelecimento público* (BRASIL, 1891 – grifo nosso).

Em 1934, na Constituição Federal em seu artigo 149, a Educação aparece como um direito de todos, porém devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Aqui, a educação recebe um pouco mais de atenção, sendo especificados em seus artigos as competências e deveres da União para com a Educação (BRASIL, 1934).

Já na Constituição de 1937, a Educação aparece de uma forma mais genérica, porém com incumbências específicas da União, como por exemplo o monopólio para legislar sobre o tema. A Constituição em seu artigo 125 deixa claro que a Educação dos filhos é o dever primeiro dos pais, colocando o Estado como uma espécie de supervisor que irá colaborar de maneira principal ou subsidiada para facilitar sua execução (BRASIL, 1937).

Com a Constituição 1946, no artigo 5º, o legislar sobre a Educação continua como competência da União e no artigo 166, a Educação consta como direito de todos, porém promovida no lar e em segundo plano na escola. A Constituição prossegue até o artigo 174 discorrendo sobre os princípios da educação inclusive a porcentagem de recursos que deverão ser repassados da União para os Estados (BRASIL, 1946).

Com a Constituição de 1967, em seu artigo 8º, as competências da União são destacadas com relação ao ensino e ao Plano Nacional de Educação. Entretanto, no artigo



168, a Educação surge como direito de todos ofertada no lar e na escola. Os próximos artigos com seus incisos e parágrafos definem os direitos dos cidadãos a não distinção, a igualdade e a responsabilidade da União, do Estado e do Município com relação à educação (BRASIL, 1967).

Atualmente, a Constituição Federal/1988 trata da Educação de forma mais abrangente colocando-a como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Nesse sentido, o Estado assume a responsabilidade com a promoção da educação (BRASIL, 1988).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), estabelecendo a Educação em todo o território brasileiro. Dessa forma, a Educação recebeu com a nova lei em seus 92 artigos todas as diretrizes e normas a serem seguidas tendo como finalidade a formação do indivíduo em sua totalidade. No entanto, contrário ao artigo 205 da Constituição, a Educação a que se refere o artigo 2º da LDBEN aparece como dever da família e do Estado. Isso quer dizer que cabe à família e ao Estado o dever e o papel de educar, incumbindo à escola as responsabilidades com a formação conteudística do indivíduo (LDBEN/1996).

A Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é de oferta gratuita e com frequência obrigatória, devendo os responsáveis matricularem seus filhos nas escolas, caso contrário respondem por abandono intelectual (LDBEN/1996).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As avaliações externas no Brasil

O Brasil conta com três tipos de avaliação externa que têm como propósito mensurar qualitativamente a Educação Básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) destinada a avaliar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a Prova Brasil aplicada aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destinado a avaliar os alunos do Ensino Médio (INEP, 2019). Atualmente, o sistema está passando por modificações em virtude da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para medir e situar em quais níveis os alunos das séries iniciais da Educação Básica se encontram foram criadas escalas de proficiência, bem como outra escala para as séries finais da Educação Básica e Ensino Médio. Para as séries finais e Ensino Médio foram consideradas as seguintes pontuações: de 225 a 300 os alunos são considerados em nível inadequado de proficiência, de 300 a 375 em nível básico e de 375 a 400 em nível adequado (INEP, 2019).

Para as séries iniciais do Ensino Básico, onde os educados são considerados em processo de aquisição e construção dos princípios e mecanismos da linguagem escrita e da leitura, foi criada uma escala diferente da escala do 5º ano, 9º ano e final do Ensino Médio em virtude das especificações e detalhes do processo. Assim, o quadro 1 a seguir apresenta dados sobre o desenvolvimento da Educação no Brasil com relação aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio no Brasil nas redes públicas e privadas em 2018 (SARESP, 2018).


Quadro 1 – Índices de Aprendizagem – SAEB/2018

5º ANO		9º ANO		3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
REDE PÚBLICA		REDE PÚBLICA		REDE PÚBLICA	
Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
209,13	218,56	251,58	249,93	259,45	259,39
REDE PRIVADA		REDE PRIVADA		REDE PRIVADA	
Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
241,62	251,82	293,81	302,47	314,75	329,48

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do SAEB/2018

De acordo com o quadro, observa-se que a diferença entre as escolas da rede pública e as escolas da rede privada é expressiva. Percebe-se que na rede pública os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Médio obtiveram pontuações tanto em Português e Matemática que variam de 209,13 a 259,45. Constata-se que os alunos do 5º ano estão abaixo do inadequado, tendo em vista que a escala métrica define como inadequado de 225 a 300. Já os alunos do 9º ano e do 3º ano do Ensino Médio da Rede Privada estão no nível inadequado.

Embora com índices melhores do que os da Rede Pública, os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas particulares também apresentam níveis de proficiência em Português e Matemática abaixo do inadequado. Em relação à proficiência



em Matemática, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio estão no nível adequado. Ressalta-se ainda que, de acordo com o quadro, a pontuação varia no Ensino Médio de 302,47 a 329,48 não chegando aos 375, resultado esperado nessa série. Em ambas as redes, não foi demonstrado alunos no nível adequado ou acima da média estabelecida como adequada.

A escala utilizada para indicar o nível de proficiência em Leitura dos alunos do 3º ano segue de forma diferenciada e com mais elementos a serem levados em conta. Além da pontuação que caracteriza adequado ou acima da média e variando de 425 a 625, a mesma indicará 4 níveis de proficiência com relação à capacidade de determinadas habilidades, são eles:

1. Ler palavras estruturadas por sílabas canônicas e não canônicas. As sílabas canônicas são compostas de consoante e vogal (CV); nas não canônicas as palavras podem estar formadas apenas com consoantes ou somente vogais;
2. Localizar informações em pequenos textos como versos, quadras, parlendas, piadas, quadrinhos. Nos textos maiores ser capaz de localizar as informações na primeira linha; identificar a finalidade de textos como convite, campanha publicitária, bilhete e fragmentos de assuntos quando se encontram no título do texto;
3. Localizar informações em textos maiores, como poesias, textos de literatura infantil, músicas, lendas, textos de curiosidade científica, cordel, quadrinhos, tirinhas, fábulas. Além de ser capaz de inferir relações de causa e consequência;
4. Além das habilidades expressas nos 3 níveis anteriores ser capaz de identificar os referentes: pronome, pronome possessivo, demonstrativo, indefinido, pessoal em diversos tipos de textos; identificar a relação causa/consequência e tempos verbais. (Escala de Proficiência em leitura, SARESP/2018).

Na avaliação feita no ano de 2016, os resultados são preocupantes pois, em tese, espera-se que o aluno do 3º ano já tenha consolidado as aprendizagens descritas nos níveis 1, 2 e 3. Porém não é a realidade dos alunos das escolas brasileiras. No quadro a seguir temos os resultados por regiões do Brasil.



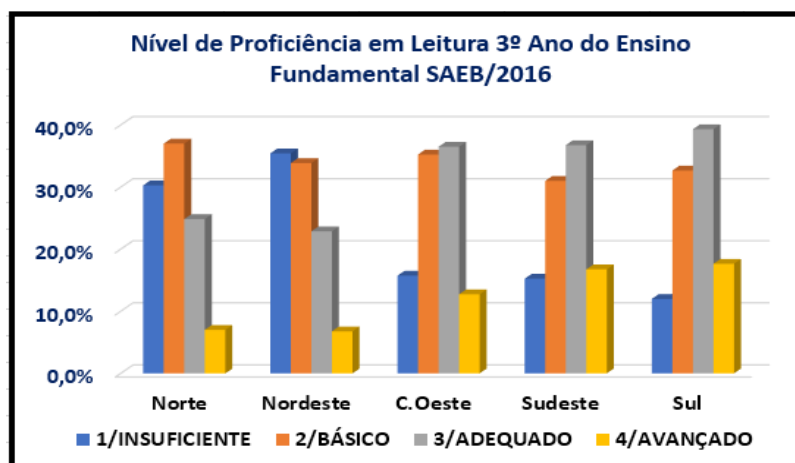
Quadro 2 – Níveis de proficiência em leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental/2016

LEITURA-ESCRITA, 3º ano EF-SAEB/2016					PERIGO	SEGURO
Região	NÍVEIS					
	1	2	3	4		
Norte	30,3%	37,0%	24,9%	7,0%	67,3%	31,9%
Nordeste	35,4%	33,9%	22,9%	6,8%	69,3%	29,7%
C.Oeste	15,8%	35,3%	36,5%	12,8%	51,0%	49,3%
Sudeste	15,3%	31,0%	36,8%	16,8%	46,3%	53,5%
Sul	12,0%	32,7%	39,3%	17,7%	44,7%	57,0%

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do SAEB/2016

Os resultados da porcentagem por região foram obtidos por meio da média aritmética das porcentagens de cada estado disponibilizadas pelo INEP. A seguir pode-se observar os níveis de proficiência em Leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Gráfico 1- Porcentagem por Nível de Habilidades



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do SAEB/2016

Em relação ao nível de habilidade em Matemática, a escala para classificar a proficiência também está disposta em 4 níveis, sendo eles:

1. Reconhecer, identificar, nomear, escrever os números até 20; identificar e diferenciar figuras geométricas planas; comparar espessuras,



tamanhos; identificar e comparar maior e menor, identificar as frequências maiores e menores em gráficos;

2. Identificar e diferenciar figuras geométricas planas e tridimensionais; identificar por extenso número com 3 ordens identificando a sua representação gráfica; identificar e relacionar informações em gráficos e tabelas com 4 colunas e 3 linhas ou o inverso; decompor números; comparar comprimentos; completar sequências numéricas de 2 em 2, 4 em 4, em 5, 10 em 10; reconhecer e identificar o sistema monetário brasileiro; calcular operações e resolver problemas de adição e subtração, multiplicação e divisão com dois algarismos sem reagrupamento.

3. Compreender e efetuar cálculos envolvendo o sistema monetário; ler e compreender tabelas, gráficos e quadros com 4 colunas e 4 ou mais linhas; calcular sequências numéricas crescentes; resolver cálculos de adição e subtração com números naturais de dois algarismos com e sem reagrupamento;

4. Ler horas, minutos em relógio analógico; agrupar e reagrupar números; compor e decompor números; resolver problemas envolvendo adição e subtração, resolver operações e problemas de multiplicação e divisão envolvendo números naturais de dois algarismos; compreender o significado de metade, terça e quarta parte (SARESP/2018).

5.

Observa-se nos quadros a seguir que os índices em Matemática também não são animadores, tendo em vista que os alunos avaliados estão no 3º ano do Ensino Fundamental e passaram por dois anos e meio de escolarização. No Quadro 3 temos a porcentagem de proficiência em cada região brasileira. Já no Gráfico 2 são apresentados os níveis por habilidades.

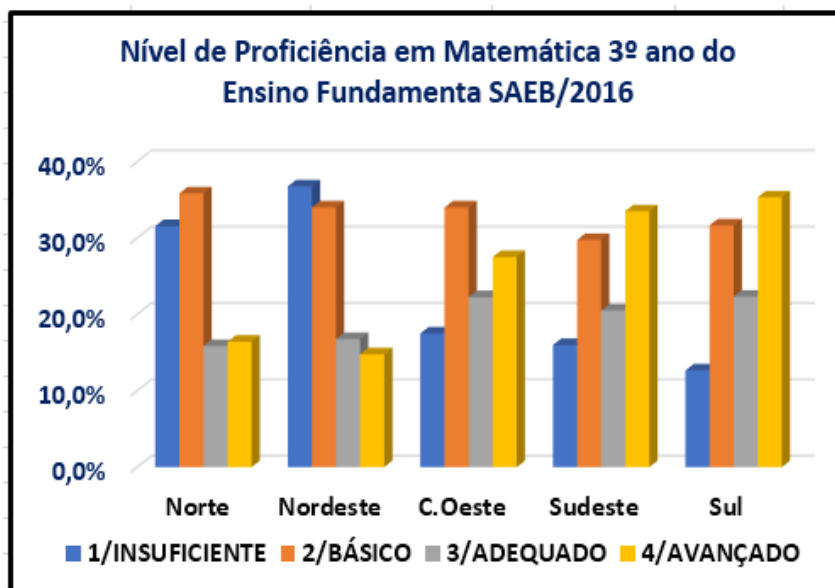
Quadro 3 - Porcentagem do Nível de Proficiência em Matemática

MATEMÁTICA, 3º ano EF - SAEB/2016					PERIGO	SEGURO
Região	NÍVEIS					
	1	2	3	4		
Norte	31,6%	35,9%	15,9%	16,4%	67,4%	32,3%
Nordeste	36,8%	34,0%	16,8%	14,8%	70,8%	31,5%
C.Oeste	17,5%	34,0%	22,3%	27,5%	51,5%	49,8%
Sudeste	16,0%	29,8%	20,5%	33,5%	45,8%	54,0%
Sul	12,7%	31,7%	22,3%	35,3%	44,3%	57,7%



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do SAEB/2016

Gráfico 2 - Índice dos Níveis por habilidades




Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do SAEB/2016

Ao observar o Gráfico 2, cabe ressaltar que nas regiões Norte e Nordeste os dados são alarmantes, haja vista que o nível insuficiente apresenta alta incidência chegando a superar todos os outros níveis na região Nordeste. Também é preocupante o baixo índice em todas as regiões do Brasil do nível adequado, demonstrando claramente a defasagem de aprendizado em Matemática.

Panorama do ensino domiciliar no Brasil

A Educação Domiciliar ganhou destaque como um dos assuntos polêmicos nos meios de comunicação, nas mídias sociais, nos centros acadêmicos, no ambiente político e entre os mais variados grupos. Se por um lado há os que defendem essa modalidade, por outro, educadores e profissionais da área da Educação apresentam inúmeros argumentos contra a prática dessa categoria de ensino.

Recentemente, a ministra Damares Alves se posicionou em relação à Educação Domiciliar no Brasil. Segundo ela, "não é só na escola que a criança se socializa. Este pai pode, por exemplo, matricular esta criança em um curso de inglês. Ele vai ter amigos do curso de inglês. Esta criança vai fazer esporte, esta criança vai a um clube, esta criança vai à igreja, esta criança tem vizinhos" (SADI, 2019). Em entrevista à Andrea Sadi (2019), a ministra afirma ter




posicionamento favorável à Educação Domiciliar, tendo em vista que os pais terão como gerenciar a educação dos filhos de forma mais eficaz com relação aos conteúdos escolares. Segundo Damares Alves, mesmo sem ter posse de informações precisas sobre o número de pessoas no Brasil que adotam tal modalidade, a proposta desse tipo de ensino se justifica pelo êxito em outros países como os Estados Unidos, Canadá, Austrália, Dinamarca, Finlândia, entre outros.

Em 11 de abril de 2019, o presidente Jair Bolsonaro assinou o projeto de lei que regulamenta a Educação Domiciliar no Brasil. A proposta, que estava entre as prioridades dos primeiros 100 dias de governo, visa criar regras para quem prefere educar os filhos em casa. Agora, o projeto precisa tramitar no Congresso Nacional antes de se transformar em lei. O projeto altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (PORTAL MEC, 2019). A medida pretende trazer os requisitos mínimos que os pais ou responsáveis legais deverão cumprir para exercer esta opção, como explica Pedro Hollanda, secretário adjunto da Secretaria Nacional da Família, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, no Portal Mec.

O fenômeno *homeschooling*, ou seja, o da educação domiciliar, é realidade no Brasil. Há famílias que optam por educar seus filhos em casa; no entanto, não há lei que estabeleça quais são as diretrizes básicas para que esse direito seja exercido. A principal motivação do projeto de lei é estabelecer um marco legal para a educação domiciliar, regular o exercício desse direito, visando assegurar a educação da criança e do adolescente. É mais uma possibilidade de ensino, tendo como premissa a pluralidade pedagógica (PORTAL MEC, 2019).

Uma semana depois da assinatura do Projeto de Lei, em nota técnica divulgada em 18 de abril de 2019, o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária se posicionou de forma contrária ao PL 2401/2019, pedindo aos parlamentares que não aprovassem o projeto. O documento aponta uma série de razões para não recomendar a aprovação. Entre elas, as de que o fato de que o PL não determina como será fiscalizado o cumprimento dos dias letivos, ignora que a educação seja uma política pública complexa e é omissa quanto aos custos e atribuições da implantação do *homeschooling*. A nota técnica aponta ainda que falta ao Projeto de Lei 2401/2019 até mesmo um diagnóstico preciso sobre a real demanda por educação domiciliar. O governo sustentou que mais de 30 mil famílias adotariam a prática no Brasil. Já o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos estima, com base em dados oferecidos por



associações que defendem a prática da educação domiciliar, que há cerca de 7.500 famílias (CENPEC, 2019).


A proposta do *homeschooling* estabelece que os pais que optarem pelo modelo serão obrigados a fazer uma espécie de matrícula em uma plataforma virtual do Ministério da Educação, que deverá ser renovada anualmente. Os estudantes serão submetidos a avaliações todos os anos a fim de obterem uma certificação de aprendizagem (ALVES, 2020). Atualmente, quem não matricula seus filhos de 4 a 17 anos na escola pode ser processado e até preso por abandono intelectual.

De acordo com o ponto de vista do STF, nas palavras da Ministra Rosa Weber, a LDB determina o ensino presencial de frequência obrigatória esclarecendo sobre o mínimo dessa frequência do aluno, caso seja inferior ao estipulado em lei, o fato deve ser comunicado imediatamente à Justiça. Corroboram com o mesmo pensamento os Ministros Luiz Fux e Ricardo Lewandowski acrescentando a inconstitucionalidade do ensino domiciliar, tendo em vista o dever do Estado com a educação, assegurando ao aluno acesso e permanência na escola. Ambos esclarecem que a escola permite ao aluno a experimentação, a convivência e o aprendizado necessários para a vida social, a convivência com o pluralismo, a tolerância, bem como a proteção da criança que sofre violência ou negligência no lar (WEBER, FUX, LEWANDOWISK, 2018).

As opiniões dos educadores somam-se à do STF, bem como corroboradas por Mariza Abreu (2018), que afirma que esse modelo educacional não se enquadra no modelo cultural e social brasileiro em virtude da sociedade desigual a qual fazemos parte. Acrescenta a educadora que, ao permitirmos o ensino domiciliar, o impacto fatalmente será o aumento da desigualdade e segregação social já existentes.

No Folha de Londrina, jornal do Paraná, em entrevista exclusiva, o pedagogo Edson D'Addio trata da temática:

(...) eu tenho sérias restrições, sim. Sem uma família preparada para isso, sem um pai ou alguém que more na mesma casa com um olhar educacional, isso é bem complicado. Você corre um sério risco de simplesmente a criança ficar em casa e você ir trabalhando coisas sem ter uma meta, uma clareza do que você quer, de como vai trabalhar essas habilidades da criança ou mesmo os conteúdos. Você precisa ter uma família ou uma pessoa que se propõe a isso muito dedicada (D'ADDIO, 2018).




Para o pedagogo, a falta da convivência com a diversidade é uma das principais desvantagens do ensino domiciliar, pois é na escola que a criança tem acesso à pluralidade social e cultural, bem como desde pequeno entender e compreender o real significado e o valor da inclusão.

De acordo com o pesquisador André de Holanda Padilha Vieira, o registro de famílias que optam pelo Ensino Domiciliar no Brasil é bastante impreciso. Vieira aponta a dificuldade na obtenção de dados em relação a essas informações, tendo em vista que muitas delas ainda praticam essa modalidade educacional na clandestinidade em virtude da ausência de legislação sobre a prática (VIEIRA, 2012, p. 39).

Em sua monografia sobre a *homeschooling* no Brasil, Vieira elaborou um questionário que permitiu constatar alguns dados acerca das famílias que optaram por esse tipo de ensino. Verificou-se que 70% dessas famílias pertenciam a religiões cristãs, tendo a figura materna à frente da educação dos filhos e os pais como provedores. Constatou-se ainda que as mesmas adotaram essa prática em virtude da influência dos líderes religiosos evangélicos que vieram dos Estados Unidos em visita às igrejas brasileiras ou como imigrantes. Dessa forma, a difusão dessa modalidade de ensino se propagou entre as famílias pertencentes a essas religiões e igrejas (VIEIRA, 2012, p. 54).

Clarissa de Franco, Pós-doutora em estudos de gênero, também trata da problemática da educação alicerçada em bases religiosas ao afirmar que a educação domiciliar “trata-se de um movimento de buscar refúgio no mundo privativo, em uma tentativa de garantir a prática e disseminação de valores de determinados grupos, fechando-se, assim, à pluralidade do debate público e democrático”. Para a pesquisadora, essa modalidade de estudo alija o Estado do compromisso com a educação, além de trazer à tona a perspectiva da teocratização no âmbito escolar (FRANCO, 2020).

Segundo estudos desenvolvidos pela *Global Home Education Conference* (GHEC, 2016), em 2015 verificou-se que aproximadamente 4.200 famílias brasileiras optaram por essa modalidade de ensino, no entanto, esse número não era preciso em função da não regulamentação do Ensino Domiciliar. Em 5 anos o número de adeptos à educação domiciliar quase dobrou e, atualmente, há cerca de 7.500 famílias que praticam o *homeschooling*, alcançando 15.000 estudantes de 4 a 17 anos, segundo estimativa da [Aned](#) (Associação Nacional de Educação Domiciliar) (ALVES, 2020). Estados e



municípios vem apresentando projetos de regulamentação do ensino em casa. Em Vitória, no Espírito Santo, a Câmara aprovou em 2019 um projeto de lei que autoriza o *homeschooling*. Foi a primeira vez que a prática foi aprovada em um município brasileiro e outras cidades como Cascavel (PR) e São Paulo (SP) têm projetos semelhantes em trâmite. Estados como Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro também encaminharam projetos de lei para a regulamentação da prática do Ensino Domiciliar (DUNDER, 2019).

Educação domiciliar nos Estados Unidos da América


De acordo com Kunzman e Gaither (2013, p.31), os Estados Unidos são os que mais investem em pesquisas a respeito da Educação Domiciliar em virtude de concentrarem um número expressivo de *homeschoolers* no mundo. De acordo com os autores, a Suprema Corte não chegou a julgar nenhum caso de *homeschooler* em virtude dos pais que se utilizam dessa modalidade de ensino recorrerem à 1ª e a 14ª emenda da Constituição Federal Americana, como exposto:

1ª o Congresso não fará lei relativa ao estabelecimento de religião ou proibindo o livre exercício desta; ou restringindo a liberdade de palavra ou de imprensa; o direito do povo de reunir-se pacificamente e de dirigir petições ao governo para a reparação de seus agravos (CORWIN, 1986, p.229).

14ª Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos e sujeitas à sua jurisdição são cidadãs dos Estados Unidos e dos Estados em que residem. Nenhum Estado fará ou executará qualquer lei restringindo os privilégios ou imunidades dos cidadãos dos Estados Unidos; nem privará qualquer pessoa da vida, liberdade ou propriedade sem processo legal regular; nem negará a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis (CORWIN, 1986, p.299-300).

A primeira emenda se baseia na cláusula do livre exercício e a 14ª no devido processo legal, ambas emendas são consideradas como um direito tanto fundamental como valioso no sistema político Republicano e Democrático dos Estados Unidos.

De acordo com o *National Center for Education Statistics* (Centro Nacional para Estatísticas em Educação) do governo americano, mais de 1,5 milhão de crianças e adolescentes recebem educação exclusivamente em casa, e esse número aumenta em média 7% ao ano (GODOY, 2019). Uma avaliação realizada pelo *National Home Education Research Institute* (Instituto Nacional de Pesquisa sobre Educação Domiciliar)



com mais de 10 mil estudantes dos 50 estados norte-americanos demonstrou que os chamados *homeschoolers* obtiveram pontuação mais alta que os estudantes das escolas públicas e privadas americanas nas matérias pesquisadas (Leitura, Língua Inglesa, Matemática, Ciência e Estudos Sociais). Enquanto os representantes das escolas públicas e privadas pontuaram uma média de 50 pontos, os estudantes domiciliares atingiram em média 86 pontos. Nos Estados Unidos, a Educação Domiciliar é normalmente feita em grupos muito pequenos ou mesmo no formato de aula particular, quando o professor, seja ele um profissional ou membro da família, está observando atentamente o aprendizado do aluno (GODOY, 2019).

Quanto à legislação, até o final dos anos 80, ensinar em casa era um crime nos Estados Unidos, porém em 1993 todos os estados regularizaram a escola doméstica, porém até hoje as leis são diversas em cada um deles.

No estado de Nova York por exemplo, os passos necessários para uma família que quer educar seus filhos em casa envolve notificar a secretaria da educação antes do início do ano letivo, preencher um documento sobre qual será o plano de educação (currículo), manter o registro de datas e horas das aulas por pelo menos 180 dias por ano, enviar um relatório a cada trimestre explicando os temas tratados e o desempenho do aluno e, por fim, enviar um relatório final anual, juntamente com o relatório do quarto trimestre, com uma avaliação escrita sobre o aluno. Alguns estados ainda aplicam testes independentes a cada ano para testar os estudantes, mas a avaliação geral é efetivamente feita com as provas nacionais chamadas SAT e ACT, pré-universitárias (GODOY, 2019).

Enquanto a modalidade vem apresentando mais adeptos, profissionais das áreas de Educação e Saúde enfatizam que nada substitui o papel de socialização que a escola proporciona em relação ao desenvolvimento social, psicológico e emocional dos educandos. Estudiosos ressaltam que a Educação Domiciliar pode ainda direcionar o ensino a crenças religiosas, além de muitas vezes não apresentar variedade temática na proposta de aprendizado, abarcando apenas determinados tópicos elegidos por pessoas sem conhecimento educacional. Além disso, valores e visões diferentes, posicionamentos e debates também não são contemplados no Ensino Domiciliar, restringindo o pensamento crítico do educando, já que o contato com outros pontos de vista é restrito. Desenvolver habilidades como aprender a trabalhar em equipe, se posicionar frente às adversidades, compreender e aceitar diversidades de todas as ordens com solidariedade, empatia e responsabilidade são competências desenvolvidas em ambiente de socialização.




Educação domiciliar na Europa

Diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos e no Brasil, a Europa possui uma legislação mais específica com relação ao Ensino Domiciliar, entretanto, varia de um país para o outro. Na comunidade Belga de Língua Inglesa e de Língua Francesa, o direito e dever de educar é especificamente dos pais. Nesse caso, os responsáveis comunicam ao Poder Público sobre a opção, a fiscalização e o controle são realizados pelo poder Estatal e os alunos são avaliados periodicamente. Já na Dinamarca, Irlanda, Noruega, Itália e Portugal, o Ensino Domiciliar está expresso e previsto na Constituição Federal de cada país. Entretanto, este varia com relação aos responsáveis pela fiscalização e controle, avaliações e sanções aos pais que não cumprirem com as determinações e se o aluno durante as avaliações periódicas não atingirem resultados satisfatórios e equivalentes aos das Redes Oficiais de ensino, as sanções podem ocorrer desde multas a perda do direito de educar em domicílio (BLOK; KARSTEN, 2011, p. 140).

Na Inglaterra, França e Finlândia, o ensino é obrigatório, porém a frequência escolar não. No entanto, os pais têm o dever de promover meios para que a educação ocorra, as autoridades locais devem estar cientes da opção pela modalidade domiciliar, existe rígida fiscalização e controle com avaliações periódicas e o não cumprimento das regras incorre na obrigatoriedade de matrícula em escola pública (BLOK; KARSTEN, 2011, p. 148).

Na Alemanha, o sistema é muito mais rígido, a educação é regulamentada em âmbito Federal, porém cada estado detém a escolaridade obrigatória, bem como as regras para cada modalidade de ensino. A Educação Domiciliar no país só é permitida em dois casos específicos: se comprovada a profissão dos pais e a necessidade de locomoção de um Estado para o outro ou viagens a países diferentes ou em caso de imigrações, quando o imigrante permanece apenas por certo período, devendo mudar de Estado ou país. As sanções também são mais rigorosas, sendo que o não cumprimento com o dever de educar acarretará em multas substanciais, prisão e perda do poder familiar (ANDRADE, 2017, p. 174-75).

Já na Holanda, a Educação Domiciliar não é aceitável, tendo como modelo único a educação escolar. No entanto, por questões religiosas e se for comprovada que não há



escolas de determinada designação religiosa, o responsável pode solicitar pelo Ensino Domiciliar (ANDRADE, 2017, p. 175).


Na Suécia, a Educação Domiciliar somente é aceita em situações extremamente necessárias e atípicas, devendo o responsável requisitar permissão com renovação anual. Além disso, o currículo é discutido com autoridades do Estado e antes de prosseguir os estudos, o aluno deverá ser avaliado. A fiscalização é de competência das autoridades municipais e o não cumprimento das normas acarreta no indeferimento do pedido de renovação (ANDRADE, 2017, p. 176).

CONCLUSÃO

A proposta do estudo foi discutir sobre a Educação Domiciliar no Brasil, seu papel e seus impactos no processo educacional no país à luz do método dialético que por sua vez pressupõe que todo e qualquer fato deve ser analisado de forma a se considerar a cultura em que o objeto de estudo está inserido. Dessa forma, optou-se por traçar um levantamento acerca da Educação Domiciliar na legislação brasileira, bem como verificar como a legislação norte-americana e europeia tratam essa modalidade de ensino, levando-se em conta a contextualização, social, cultural e educacional dos países aqui mencionados.

De acordo com as informações apresentadas, observa-se que a realidade educacional brasileira ainda apresenta falhas no processo, haja vista que os estudantes não apresentam rendimento minimamente satisfatório. Ao verificar os dados a respeito aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, series que compõem a base para as séries subsequentes, pode-se perceber que quanto aos níveis de proficiência em leitura e escrita tanto os alunos da rede pública como privada se encontram nos níveis *inadequados* e *abaixo do básico*. Observa-se ainda diferenças de níveis entre as regiões brasileiras sendo Norte e Nordeste as mais prejudicadas, pois concentram maior número de alunos nos níveis 1 e 2 em leitura e escrita. Isso significa que esses aprendizes estão em estágios iniciais do processo de aquisição das competências leitora e escritora, não sendo capazes de ler, produzir e interpretar pequenos textos. Convém ressaltar que os alunos avaliados estão no 3º ano do Ensino Fundamental e já passaram por mais de 2 anos de escolarização.

Com relação ao aprendizado de Matemática, percebe-se que a situação é a mesma vista nas áreas de leitura e escrita, ou seja, esses alunos reconhecem e identificam números



até 20 e conseguem realizar operações matemáticas simples com números compostos por dois algarismos. Todavia, se tratando de alunos do 3º ano das séries iniciais, estes não deveriam estar nos níveis 1 e 2 e sim nos níveis 3 e 4. Verifica-se ainda que no 3º ano do Ensino Médio, a porcentagem de alunos que se encontram nos níveis *abaixo do inadequado* e *inadequado* é alarmante, pois não há alunos classificados no nível *adequado*.


A situação da educação nacional, apresentada por meio dos índices das avaliações externas, incluindo o PISA que trata da educação em contexto global, demonstra que o sistema educacional brasileiro carece de novas diretrizes e práticas eficazes no sentido de proporcionarem um aprendizado realmente produtor que coloque nossos aprendizes nos níveis adequados às suas séries. Pensando nisso, faz-se necessário que a escola se reestruture e se organize no sentido de atender às novas demandas da contemporaneidade. Sendo espaço de aprendizado social é preciso que fomente a educação inclusiva, solidária e democrática e não que seja substituída por outros espaços de aprendizado que não alcancem o viés da socialização. Dessa forma, segundo especialistas de várias áreas, o Brasil não está preparado para a educação exclusivamente em casa, haja vista que nessa modalidade não há mecanismos de controle e avaliação suficientes para fiscalizar a aplicabilidade e tampouco mensurar a efetividade da aprendizagem, além de outras limitações já apontadas ao longo desse estudo.

Mediante tal cenário, urge a necessidade de discutir amplamente a implementação da Educação Domiciliar no Brasil, a fim de que se avalie as propostas do governo, o posicionamento das instituições de ensino e de pensadores da área para que se estabeleçam parâmetros de ações efetivas que possam melhorar os índices de aprendizagem posicionando nossos alunos em patamares de real competitividade em âmbito mundial.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Sobre a Educação Domiciliar*. Outubro, 22, 2018. Disponível em <[https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Sobre-Educacao Domiciliar](https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Sobre-Educacao-Domiciliar)> Acesso em Maio/2019.

ALVES, L. Projeto de homeschooling é o mais acompanhado no site da Câmara sobre educação. In: *Poder 360*. Janeiro, 2020. Disponível em <https://www.poder360.com.br/congresso/projeto-de-educacao-domiciliar-esta-entre-os-mais-acompanhados-no-site-da-camara/> Acesso fevereiro/2020.



ANDRADE, E. P. Educação Domiciliar: encontrando o Direito *Homeschooling: Finding the Right*. *Revista Proposições*. São Paulo, 2017, V. 28, N. 2 (83), p.172-179.

BALASTEIRO, S. Aprender em casa. In: *SOL Jornal*. Nº 1. Set. 2006. P. 31-37.

BLOK, H., & KARSTEN, S. Inspection of home education in European countries. In: *European Journal of Education*, 2011, 46(1), Part II, 138-52.

BRASIL. Constituição (1824) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf> Acesso em [Maio/2019](#).

BRASIL. Constituição (1891) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1891.pdf> Acesso em [Maio/2019](#).

BRASIL. Constituição (1934) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1934.pdf> Acesso em [Maio/2019](#).

BRASIL. Constituição (1937) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1937.pdf> Acesso em [Maio/2019](#).


BRASIL. Constituição (1946) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1946.pdf> Acesso em [Maio/2019](#).

BRASIL. Constituição (1967) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1967.pdf> Acesso em [Maio/2019](#).

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1988.pdf> Acesso em [Maio/2019](#).

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. CENPEC lança nota técnica contra a educação domiciliar. In: *Educação: Políticas Públicas*. Abril, 18, 2019. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/noticias/cenpec-lanca-nota-tecnica-contr-educacao-domiciliar> Acesso em Fevereiro/2020.

CORWIN, E. S. *A Constituição norte-americana e seu significado atual*. Prefácio, tradução e notas de Lêda Boechat Rodrigues. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.



D'ADDIO, E. Brasil não está preparado para a educação domiciliar. In: *Folha de Londrina. Folha Opinião*, 28 de Setembro de 2018. Disponível em <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniao/brasil-nao-esta-preparado-para-educacao-domiciliar-avalia-pedagogo-1016638.html> Acesso em Fevereiro/ 2020.

DUNDER, K. Educação Domiciliar: regulamentação fica para 2020. In: *Notícias R7*. Dezembro de 2019. Disponível em <https://noticias.r7.com/educacao/educacao-domiciliar-regulamentacao-fica-para-2020-14122019>. Acesso em Fevereiro/ 2020.

FRANCO, C. A educação oprimida. In: *Folha de São Paulo*. Fevereiro, 5, 2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/02/a-educacao-oprimida.shtml> Acesso em fevereiro/ 2020.

GHEC. (8-12 de março de 2016). Educação domiciliar: um direito. *Global Home Education Conference-2016*. Rio de Janeiro, RJ,Brasil.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GODOY, G. Cresce a adesão à Educação Domiciliar nos EUA. In: *Psicologia, Saúde & Cultura*. Novembro, 9, 2019. Disponível em <http://www.gilbertogodoy.com.br/ler-post/cresce-a-adesao-a-educacao-domiciliar-nos-eua> Acesso em Janeiro, 2020.

INEP. Portal Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio> Acesso em Fevereiro/ 2020.

KUNZMAN, R., GAITHER, M. Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *OtherEducation: The JournalofEducationalAlternatives*, 2(1), 4-59. 2013. ISSN 2049-2162.

LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em Janeiro/2020.

PORTAL MEC. Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar. In: *Educação Básica*. 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75061-educacao-domiciliar> Acesso em fevereiro/ 2020.

SADI, A. *Damares: educação domiciliar permite a pais ensinar 'mais conteúdo que a escola'*. Janeiro, 2019. Disponível em: <http://g1.globo/politica/blog/Andreia_sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-perite-a-pais-ensinar-maisconteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml> Acesso em maio/2019

SARESP. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. 2018. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/> Acessado em Dezembro/2019.

VIEIRA, A.O.P. *Escola? Não, obrigado: Um retrato da homeschooling no Brasil*. Monografia (graduação) Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://mises.org.br/Ebook.aspx?id=85>> Acesso em Maio/2019

WEBER, Rosa; Enrique Ricardo; FUX, Luiz. In: BRIGIDO, Carolina; MARIZ, Renata Mariz. *STF decide que pais não podem educar filhos em casa, sem matricular em escola*.



2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-decide-que-pais-nao-podem-educar-filhos-em-casa-sem-matricular-em-escola-23062742>> Acesso em Maio/2019



CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E DESIGUALDADE SOCIAL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO

Geziel Costa Campos, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade de Pernambuco

Albaneide de Souza Campos, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação
em Educação, Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO


Este trabalho objetivou refletir sobre índices de escolaridade e de alfabetização/letramento, no Brasil, numa possível releitura da educação como direito de todos os cidadãos. Como referencial teórico, buscou-se os estudos de Arroyo (2004, 2010, 2015) sobre o direito à educação e o contexto de políticas públicas direcionadas à educação, assim como, os estudos de Soares (1998, 2000) sobre alfabetização, letramento e função social da escola. Como percurso metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa de cunho descritivo (MARCONI e LAKATOS, 2010) e pela análise documental. Constituíram o *corpus* deste estudo alguns dados censitários do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf 2018) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD- Contínua 2017). As análises foram feitas tendo por referência os direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988 e as Metas 3 e 5 estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE- (BRASIL, 2014), por meio das quais, é possível se ter uma visão da persistência das desigualdades sociais nos níveis de escolaridade e alfabetização entre camadas populares e formadas por negros e pardos.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Direito à educação. Desigualdade social.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos estudos da Linguística e, em particular, da Linguística de Texto, em meados de 1960 (FÁVERO e KOCH, 2012), assim como o desenvolvimento de pesquisas e a divulgação de documentos curriculares voltados ao ensino de língua portuguesa contribuíram para situar o texto como centro do processo de ensino em aulas de linguagem.

Da segunda metade do século XX aos dias atuais, são inúmeros, pois, os estudos acerca do texto, de seus constituintes e da necessidade de se tomá-lo “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 2003, p. 135).




O texto, assim pensado, caracteriza-se por ser uma produção de linguagem situada, oral ou escrita que veicula uma mensagem linguisticamente organizada (BRONCKART, 2007). Dessa forma, para a sua produção (seja ela oral ou escrita), é necessário mobilizar uma série de estratégias para que essa prática de linguagem seja efetivada. Nesse ponto, se é possível afirmar que os sujeitos falantes já produzem textos orais antes mesmo de adentrarem à escola (e, a depender dos eventos de letramento em que estejam inseridos, podem produzir alguns textos escritos que sejam de seu cotidiano), também, é possível afirmar que, a partir do processo de aquisição de escrita alfabética, eles terão maior familiaridade com os aspectos da língua que irão auxiliá-los nessa produção.

Quando falamos em apropriação da escrita, referimo-nos às práticas de letramento que, segundo Soares (1998), constituem-se num “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (SOARES, 1998, p. 17, grifos da autora).

De acordo com ela, esse conceito implica dizer que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que sejam introduzidas, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998).

Nesse contexto, entendemos que, *a priori*, é na escola, que os sujeitos deverão ser levados a produzirem textos escritos que sejam menos comuns ou que ainda não façam parte de seus repertórios linguísticos e, provavelmente, aprenderão que diferentes situações de escrita exigirão diferentes estratégias a serem utilizadas.

Esse processo de apropriação da escrita, no espaço escolar não se faz, pois, de qualquer forma e implica uma série de habilidades que são desenvolvidas pelo aluno e orientadas pelo professor. Se pensarmos no processo de democratização da escola, iniciada, oficialmente, em nosso país a partir da Constituição Federal de 1988, com a oferta de ensino público e gratuito a partir do Ensino Fundamental e com o objetivo de erradicar o analfabetismo, compreenderíamos a existência de uma escola que abriga a todos quanto nela estão inscritos e se coloca a serviço de todos. Desse modo, entenderíamos a existência



de uma escola que usa a linguagem na perspectiva social⁵ e não para evidenciar mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminação e fracasso.

Uma análise acerca do último censo do módulo Educação da **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua)**⁶, que sintetiza dados coletados, no entre 2012 e 2017, e divulgado em 19 de junho de 2019, revelam que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018. Em contrapartida, continuam as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça, especialmente, nas condições de acesso e de permanência na escola: mulheres permaneciam mais escolarizadas do que os homens; pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país.


Analisando, pois, o direito à educação instituído pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como, as primeiras metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.0005 de 2014), que tratam da erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar, em 10 (dez) anos a partir da publicação da lei, e relacionando aos dados da PNAD-Contínua, observamos que a população negra e pobre não conseguiu ver suas demandas atendidas.

É a partir desse cenário que, num contexto sociopedagógico, objetivamos discutir a possível relação entre escola, alfabetismo/letramento e diferenças sociais e, tendo por base as ideias de Arroyo (2004), confrontar “como crianças, jovens e adultos de camadas populares experimentam a escola, a educação e os estudos” (ARROYO, 2004, p. 110). Partimos do pressuposto de que não somos, naturalmente, desiguais e sim, diferentes, sendo as desigualdades construídas socialmente e o acesso à escola e o direito à

⁵ Trabalhar a língua na perspectiva social implica considerar que “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2010, p. 111).

⁶ A Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios (PNAD) é realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e visa obter informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios.

No módulo Educação, coleta e apresenta informações sobre educação, abrangendo condição de alfabetização, frequência a creche ou escola, rede e área de ensino, grau de instrução, e gestão da educação, entre outros aspectos.



alfabetização, muito mais de que um direito outorgado pelo Estado, é um direito conquistado por indivíduos de camadas populares e dos coletivos que foram/são colocados de uma forma marginal na sociedade (ARROYO, 2015).

METODOLOGIA


De forma consensual, o processo de investigação envolve atividades que objetivam a descoberta de novos conhecimentos e partem de uma inquietação ou de uma curiosidade. Dito de uma forma mais científica, a pesquisa revela-se por ser o próprio processo de construção de conhecimentos (SEVERINO, 2016) e pressupõe a existência de uma metodologia própria para sua concretização.

Nesse contexto, a nossa proposta metodológica visou a refletir sobre índices de escolaridade e níveis de alfabetização/letramento, no Brasil, numa possível releitura da educação como direito de todos os cidadãos. Para tanto, fizemos a opção por uma abordagem qualitativa e descritiva (MARCONI e LAKATOS, 2010) com análise documental, compreendendo por documento toda base de conhecimento fixado materialmente e passível de ser utilizado para consulta ou estudo (CERVO e BERVIAN, 1983).

No nosso caso, constituíram o *corpus* deste estudo alguns dados censitários do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf, 2018) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD-Contínua 2017). As análises foram feitas tendo por referência os direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988 e as Metas 3 e 5 estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE - (BRASIL, 2014), que fazem menção à universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e da garantia da alfabetização para todas as crianças até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que constituíram o *corpus* deste estudo alguns dados censitários do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf, 2018) e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD- Contínua 2017), julgamos importante apresentar as concepções de



letramento e de alfabetismo que nortearam as pesquisas do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf)⁷ e da PNAD- Contínua 2017.

Para o Inaf (2018, p. 04),

alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (Grifo nosso)

De uma forma geral, o alfabetismo amplia o conceito de alfabetização, tratando-a, para além da aquisição do código escrito, e relacionando-a às práticas discursivas e sociais.

Já o conceito de letramento apresentado por esse mesmo órgão se relaciona com a definição dada por Soares (2019), para quem o letramento corresponde a

uma aprendizagem inicial da língua escrita, compreendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito. (SOARES, 2019, n.p)

Nesse sentido, um sujeito alfabetizado e letrado é aquele que consegue não somente decodificar as palavras que constituem o texto escrito, mas também, constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do próprio texto, mobilizando para isso diversos saberes.

Como mencionamos, esses saberes não são aprendidos, espontaneamente, e embora possam ser desenvolvidos em espaços não-escolares, acreditamos ser a escola a instituição que foi legitimada para dar conta dessa ação de linguagem. Dessa forma, a garantia do acesso e permanência à escola estabelecido pelo Art. 208 da Constituição Federal, em que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

⁷A ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro desenvolveram e vêm realizando desde o ano 2001, em parceria, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), um estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. A mais recente edição do Inaf, com base em dados coletados entre fevereiro e abril de 2018, foi coordenada por Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro e realizada pelo IBOPE Inteligência. Conta com aporte de recursos por parte da Fundação Itaú Social, do Instituto C&A e da Fundação Roberto Marinho, além de recursos do IBOPE Inteligência e da família Montenegro.



[...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2016, p. 124)

Vê-se comprometida, se analisarmos os percentuais de frequência à escola por estudantes da educação básica.

Assim, dentre os vários gráficos apresentados pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD-Contínua)⁸ –, selecionamos alguns descritos a seguir:



Fonte: IBGE, PNAD 2017, p. 79

Uma análise mais superficial desse gráfico nos leva a perceber que a taxa de frequência escolar dos sujeitos de 6 a 14 anos permaneceu próxima à universalização. Por outro lado, esse mesmo item (frequência escolar) de jovens em idade entre 15 a 17 anos se apresenta inferior ao estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) que, em sua meta 3, prevê a universalização da frequência à escola (100% de jovens com acesso à escola até 2016).

Interessante registrar que o documento do PNE (BRASIL, 2014), tendo por base dados do IBGE/PNAD 2004-2013, indicam que

Ao se observar o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola, desagregando-o pelo critério de raça/cor, os dados expressam as diferenças entre os grupos. Em 2004, 85,2% dos brancos frequentavam a escola, já entre os negros (pretos e pardos) esse percentual era de 78,8%, 6,4 p.p. a menos. Ao longo da série histórica, é possível visualizar gradual redução na distância entre os grupos, chegando a 3,3 p.p. De todo modo, a desagregação dos

⁸No módulo destinado à Educação, a “principal fonte de dados é o módulo anual de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, que passou a ser coletado no segundo trimestre do ano civil a partir de 2016. Recorreu-se também a pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, como o Censo Escolar da Educação Básica e o Censo da Educação Superior, além de dados provenientes de publicações internacionais” (2018, p. 78).

dados pelo critério de raça/cor confirma a existência de uma inserção distinta dos grupos na faixa etária de 15 a 17 anos nos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 60)

De modo semelhante, se analisarmos a inserção nos sistemas de ensino por sujeitos da Educação Infantil, etapa em que se inicia o processo escolarizado de alfabetização e letramento escolar, no gráfico a seguir, veremos que essa distinção ainda permanece.

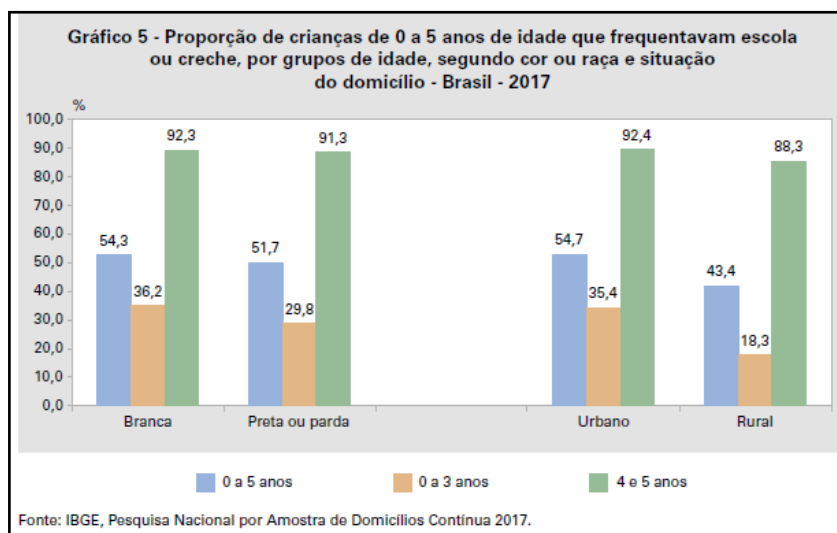


Gráfico 2: Fonte: IBGE, PNAD 2017, p. 88

Para Arroyo (2015), é urgente pensar se vivemos em tempos positivos ou negativos do direito popular à educação, sugerindo que a grande maioria da população não é sujeito de direitos e sim, objeto de discursos de direitos humanos (SANTOS; CHAUI *apud* ARROYO, 2015).

Os gráficos 1 e 2 indicam que há demandas populares não atendidas no que diz respeito a um dos direitos mais básicos (acesso e permanência à escola) e nos ajudam a questionar que fatores impulsionam realidades díspares entre brancos e negros, entre pobres e ricos; ainda mais, quando a escolaridade é um elemento que aparece como condição para o processo de alfabetização.

Para Soares (2000) e Arroyo (2004, 2015) a escola pública é um resultado de uma progressiva conquista das camadas populares em sua luta pela democratização do saber. Nesse sentido, nos convidam a refletir sobre nossos papéis como profissionais da educação, na direção de nos indagarmos como temos contribuído, historicamente, na afirmação da educação e escolarização básica como direito ou na negação destes. Ao mesmo tempo, refletir sobre como crianças e jovens, em seus percursos de vida vão

“tecendo seu direito à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura,...” (ARROYO, 2004, p. 111). De acordo com esse autor, as trajetórias escolares dos educandos revelam que o direito à educação é também uma paciente e sofrida construção deles mesmos.

Soares (2000) é enfática ao afirmar que o direito das camadas populares à educação é negado, uma vez que ainda não existe escola para todos e que os índices de repetência e de evasão apontam para uma escola excludente, assim como, os níveis⁹ de alfabetismo. Observemos os gráficos 3 e 4 e é possível notar que, mesmo quando os sujeitos têm acesso à escola, esta não conseguiu dar conta da função básica de ensinar a leitura e a escrita.

Tabela 3a – Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% nos níveis de Alfabetismo)

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
BASE	2002	116	297	451	796	342
Analfabeto	100%	61%	31%	5%	3%	0%
Rudimentar	100%	5%	37%	34%	22%	3%
Elementar	100%	0%	9%	29%	49%	13%
Intermediário	100%	0%	4%	16%	54%	26%
Proficiente	100%	0%	2%	8%	41%	50%
Total	100%	6%	15%	23%	40%	17%
Analfabetos Funcionais	100%	20%	36%	26%	17%	2%
Funcionalmente Alfabetizados	100%	0%	6%	21%	49%	23%

Fonte: Inaf 2018

Gráfico 3: Fonte Inaf (2018, p. 11)

No que se refere, aos níveis de alfabetização, de acordo com dados do Inaf (2018, p. 16), temos:

Em relação aos níveis de Alfabetismo por cor/raça, o Inaf 2018 traz os seguintes dados:

Tabela 6 – Distribuição da população por grupos de Alfabetismo e cor/raça (% por cor/raça)

	BASE	Branca	Preta	Parda	Outras
BASE	2002	630	390	871	111
Analfabeto	8%	4%	11%	7%	25%
Rudimentar	22%	19%	24%	23%	21%
Elementar	34%	32%	34%	37%	31%
Intermediário	25%	27%	25%	23%	20%
Proficiente	12%	18%	6%	10%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais	29%	23%	35%	30%	46%
Funcionalmente Alfabetizados	71%	77%	65%	70%	54%

Fonte: Inaf 2018

⁹ A descrição pormenorizada, no que diz respeito aos significados das expressões analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário, proficiente, analfabetos funcionais e funcionalmente alfabetizados pode ser encontrada no Anexo 1, Quadro 3: escala de proficiência.



Gráfico 4: Fonte: Inaf (2018)


Um olhar sobre esses números indicam que, dentre os brasileiros participantes da pesquisa que se auto declararam como brancos, apenas, 4% surgem como analfabetos, ao passo que 7% dos que se declararam pardos ou negros ocupam 7% e 11%, respectivamente. Na mesma linha de análise, apenas, 10% dos pardos e 6% dos negros são classificados como alfabetizados com proficiência, em detrimento, a 18% de pessoas brancas nesse mesmo indicador. Nesse contexto, os dados continuam nos mostrando que os níveis de escolaridade e de alfabetização/letramento entre as camadas populares e entre os grupos étnico-raciais não estão perto de serem iguais.

Por esse caminho, uma das perguntas colocadas por Arroyo (2015, p.16), ao lado da afirmação de que as desigualdades continuam persistentes, incômodas, é, enquanto educadores, “quais responsabilidades nos cabem?” Este mesmo autor, em sua obra intitulada *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (2004) registra que, muitos docentes têm externado novos olhares e novas sensibilidades para as trajetórias humanas dos alunos, uma vez que, muitos professores viveram trajetórias sociais e raciais muito próximas a de seus educandos. E, mesmo aqueles que não tiveram essa aproximação, estão começando a adquirir uma sensibilidade especial para captar o que lhes é estranho. Mesmo assim,

avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nem nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las. (ARROYO, 2010, p. 1383).

Vale registrar que, em 2000, com a publicação de *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, a autora Magda Soares já registrava: “[...] as expressões ‘igualdade de oportunidades educacionais’ e ‘educação direito de todos’ tornaram-se lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino” (SOARES, 2000, p. 08). Numa mesma direção, Arroyo (2010, p. 18), ao comentar sobre os impasses na garantia do direito ou negação à educação, anuncia que “a educação e a docência vinham sendo um dos campos de maior sensibilidade política, ética para a garantia dos direitos da infância-adolescência pobre, negra e popular.

Ao confrontamos essas afirmações com os dados de indicadores de alfabetismo e de escolaridade atuais (Inaf e PNAD), entendemos que é preciso avançarmos para além dos



discursos e dos textos das leis nacionais que situam a educação, a escola, a alfabetização como direitos das camadas populares. É necessário e urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade, já que o cenário atual aponta que “na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas” (ARROYO, 2010, p. 1384) em detrimento a políticas de inclusão, de padrões mínimos de resultados.

Em termos de ensino de linguagem, e mais precisamente de práticas de alfabetização/letramento, acreditamos ser urgente uma redefinição da linguagem que se instituiu como instrumento e objetivo de uma escola, inicialmente, organizada para os mais favorecidos e que, há décadas, precisa se adequar aos usos linguísticos das camadas populares e que parece não estar preparada para isso. É preciso dar voz aos nossos educandos, deixando para trás uma visão outorgada do direito à educação.

Para Arroyo (2010), com quem concordamos, no atual contexto socioeducacional,

as políticas são vistas como de pouca eficácia para a profundidade das desigualdades e para a complexidade da questão social que as reações de suas vítimas provocam. São vistas como políticas lentas, de longo prazo e ainda exigem a colaboração não confiável do corpo docente e dos educandos. A superação do analfabetismo, o aumento da escolarização, [...] na ordem social, não são vistas como políticas eficazes[...] (ARROYO, 2010, p. 1394)

De fato, o direito básico à educação, à escolaridade e à alfabetização sempre foram vistos como uma concessão do poder público às camadas populares e segredadas socialmente, num contexto em que os pobres, os negros, os trabalhadores eram “alocados como inferiores no padrão de poder-saber” (ARROYO, 2015, p. 17), situados como vítimas e não como atores sociais.

O ensino de linguagem e a alfabetização foram pensados, de igual modo, nessa mesma perspectiva, deixando de lado os interesses e as vivências dessa população em favor das classes dominantes, legitimando uma única cultura, uma única forma de conhecimento e impulsionando os índices de desistência e de analfabetismo visualizados na contemporaneidade.

Quando se divulgou e se divulga que toda criança deve estar na escola, foram esquecidas as trajetórias de vida desses educandos, quase que obrigando-os a um padrão de alfabetização que, em muito, se distancia de seus percursos de vida.



Vivemos um tempo, porém, de ressignificação das desigualdades em que os feitos desiguais não se reconhecem desiguais,

porque feitos carentes, nem excluídos ou inconscientes e menos em inferioridades morais, intelectuais, culturais, civilizatórias. O não reconhecimento deles mesmo nas formas inferiorizantes de pensá-los desestabiliza as formas de pensá-los como problemas[...] Na medida em que não se aceitam como problema, desmontam a visão do Estado como solução. (ARROYO, 2010, p. 1395, Grifos nossos)

E, felizmente, empurram a escola para ressignificar as suas práticas de produção de conhecimento.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste estudo foram leituras realizadas, na nossa trajetória acadêmica em educação, sob o ponto de vista de se pensar outras epistemes para o cenário educacional, com o foco na alfabetização como direito de todos, especificamente, no contexto de uma sociedade letrada como a nossa.

Desse modo, questões postas por Arroyo (2010, 2015), tais como “Quais responsabilidades nos cabem? Como observar e ouvir buscando entender a história de nosso tempo na educação e como entender as tensões na garantia do direito à educação vividas nas escolas e na docência?” nos convidaram a pensar as visões que tínhamos acerca do estabelecimento dos direitos básicos às camadas populares e a refletir sobre o fato de estarmos num tempo de garantia ou de negação desses direitos. Mais ainda, nos proporcionou pensar o direito como uma conquista dos pobres, dos negros, dos setores mais afastados da sociedade sob o ponto de vista de conquista destes e não como direito outorgado pelo Estado.

Nesse caminho, buscamos compreender sobre a garantia ou negação do direito à escola e à alfabetização, a partir do que está estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pelas metas 3 e 5 do Plano Nacional de Educação (2014). Por essa direção, apresentamos alguns dados referentes à escolaridade (acesso e permanência de indivíduos à escola) e de níveis de alfabetismo, segundo pesquisas do Inaf e números censitários da PNAD/IBGE 2017.

Se por um lado, os dados revelaram que o direito popular à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos e políticos, por outro lado, os dados associados aos textos-base selecionados para as análises,



nos fizeram enxergar que as desigualdades estão sendo ressignificadas, porque seus próprios sujeitos não se aceitam mais como vítimas, não delegando ao Estado o poder de compensação sobre suas vidas.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**: Pesquisa gera conhecimento: o conhecimento transforma. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

_____. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios. **Educação em Revista & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 31, n. 83, p. 15-47, jul./set. 2015.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988): 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 n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=pne+pdf+download&oq=pn&aqs=chrome.2.69i60j35i39l2j69i59j69i57j69i60.2645j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 30 de jun. 2019.

_____. **Síntese de indicadores sociais** : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2018. 151 p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso 30 jun. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007.



CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: introdução. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Letramento. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 02 jul. 2019.



CAPÍTULO 16

ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA¹⁰

Renata Makelly Tomaz do Nascimento, Especialista em Ensino de Geografia,
Universidade Estadual do Ceará
Claudemir Cosme da Silva, Mestrando em Engenharia Mecânica
Universidade Candido Mendes

RESUMO

O artigo aborda estudos bibliográficos acerca da temática sobre a educação superior brasileira, na busca de compreender questões associadas à expansão do ensino superior. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivos: discutir a expansão do ensino superior no Brasil, em virtude da implementação de políticas públicas federais. Além de analisar a historicidade da educação superior no Brasil e sua atual configuração. Como procedimentos metodológicos foi feito o levantamento de referências bibliográficas que abordassem temáticas sobre a expansão do ensino superior e busca apresentar o complexo sistema de ensino superior brasileiro que cresceu consideravelmente com o passar dos anos. Entendendo que para compreender como o mesmo se configura nos dias atuais é necessário retornamos ao passado. Tratamos inicialmente das origens e características da educação brasileira, com ênfase no nível superior. Em seguida, abordamos, de maneira sucinta, o documento: “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014”, de autoria da Secretaria de Educação Superior (SESu), unidade pertencente ao Ministério da Educação, a partir do qual apontamos as políticas públicas nacionais mais recentes direcionadas à instrução superior, analisando tanto os pontos positivos como negativos a respeito do seu crescimento, com breve visibilidade na região nordeste.


Palavras-chave: Estudos bibliográficos; Educação superior brasileira; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil apresenta um complexo sistema de ensino superior, que cresce consideravelmente com o passar dos anos. Para compreender como o mesmo se configura nos dias atuais, é necessário retornamos ao passado. Assim, trataremos inicialmente neste artigo das origens e características da educação brasileira, com ênfase no nível superior.

Logo depois, abordar-se-á de maneira sucinta o documento: “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014”, de autoria da SESu, unidade pertencente ao Ministério da Educação, a partir do qual apontaremos as políticas públicas

¹⁰ Parte deste artigo foi apresentado como trabalho de conclusão de curso de graduação na Universidade Estadual do Ceará (2017), sendo que o texto por ora apresentado foi reelaborado e ampliado.



nacionais mais recentes direcionadas a instrução superior, analisando tanto os pontos positivos como negativos a respeito do seu crescimento, com breve visibilidade na região nordeste.

Assim, o presente trabalho apresenta estudos bibliográficos acerca da temática sobre a educação superior brasileira, na busca de compreender questões associadas à expansão do ensino superior. Objetivando discutir a expansão do ensino superior no Brasil, em virtude da implementação de políticas públicas federais. Bem como, analisar a historicidade da educação superior no Brasil e sua atual configuração.

HISTORICIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior brasileira se configura e evolui segundo o contexto histórico do país, conforme apresentado na Tabela 1 a seguir, adaptado de acordo com a periodicidade definida nas obras de Loureiro (1975), Cunha (2003) e Mota (2007).


Tabela 4 – Períodos históricos do Brasil

Períodos	Nomenclaturas
(1500-1808)	Colônia
(1822-1889)	Império
(1889-1930)	República
(1930-1945)	Era Vargas
(1945-1964)	Redemocratização ¹¹
(1964-1989)	Ditadura Militar
(anos 90)	Neoliberalismo

Fonte: Loureiro (1975), Cunha (2003) e Mota (2007). Elaborado pelos autores, 2020.

Como o Brasil foi colonizado por Portugal, a influência deste país no campo educacional foi muito significativa. Loureiro (1975) aborda que os interesses com a educação para o povo no Brasil só se iniciaram em 1549, tendo em vista a necessidade de instrução no ensino formal. Eram poucos os que tinham acesso a este ensino, notoriamente os de alta classe social e de renda, sendo ele ministrado pelos jesuítas pertencentes à Companhia de Jesus.

¹¹ Mota (2007) nomeou de Redemocratização o 5º período da história das Instituições de Ensino Superior (IES's) citando Cunha (2000), que compreende tal período como de reformas de base e direitos garantidos pela Constituição de 1946. Historicamente, este período é caracterizado pelo processo de industrialização de base e monopolização, ao lado do populismo no Brasil.



A estrutura e o funcionamento das instituições de ensino se deram primeiramente pelas escolas que ministravam o ensino primário, e depois, com os colégios que ministravam o ensino secundário ¹², podendo ainda oferecer o ensino superior (LOUREIRO, 1975).

O ensino superior até então não era realizado nas universidades, algo que só vai acontecer séculos mais tarde, depois de inúmeras tentativas para sua construção e manutenção de 1553 até 1919. Assim sendo, a instituição da universidade é recente no Brasil, datada sua permanência do ano de 1920 (LOUREIRO, 1975; CUNHA, 2003; MOTA, 2007).


Loureiro (1975) ressalta que já nos séculos XVII e XVIII o país possuía um desenvolvimento cultural proveniente de graus acadêmicos, ou seja, do ensino superior que era realizado nos colégios, ainda que restrito a uma minoria, de modo que “A vida intelectual no Brasil manifesta-se exuberante, reunindo cientistas, prosadores e poetas [...], que se designam pelos nomes ‘dos Esquecidos’, ‘dos Felizes’, ‘dos Seletos’, ‘dos Renascidos’ [...]” (LOUREIRO, 1975, p. 419).

Loureiro (1975) afirma ainda que grande parte destes intelectuais ia estudar na Europa, devido ao desenvolvimento do ensino superior lá já se fazer em instituições universitárias. Em contrapartida, a construção de universidades na colônia não era de interesse dos portugueses, de modo a

[...] impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2003, p. 152).

Este era o contexto no qual se encontrava o ensino superior no *primeiro período* – *Colônia (1500-1808)*. Posteriormente, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, seguida do nascimento do Estado nacional, a educação superior brasileira modificou seu antigo modelo colonial (CUNHA, 2003), configurando-se o *segundo período* – *Império (1822-1889)*.

¹² Que equivale atualmente à educação básica: educação infantil e ensino fundamental (ensino primário) e o ensino médio (ensino secundário), respectivamente.



Loureiro (1975) discorre que foi no decorrer do século XIX, no governo de Dom João VI, que começou efetivamente a implementação das Escolas Superiores brasileiras, devido às ações realizadas pelo rei neste nível de ensino. De acordo com Cunha (2003), neste período a educação passa para os moldes do Estado nacional, não mais colonial, onde o ensino ficava a cargo do clero, passando a ser de responsabilidade do Estado. Assim, o ensino superior dar-se-á em cátedras isoladas, que posteriormente tornaram-se escolas, academias ou faculdades, nas quais predominaram, por muito tempo, os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, depois sendo criados cursos em outras áreas.


Cunha (2003) explica que para adentrar nas escolas superiores era necessário fazer provas de admissão, os “exames preparatórios”, posteriormente chamados de “exames vestibulares”. Em 1837, foi concedido o privilégio da não obrigatoriedade de realização dos exames aos que concluíssem o ensino secundário no novo colégio Dom Pedro II e outras escolas secundárias.

Depois, algumas mudanças foram sendo feitas para que o acesso ao ensino superior fosse facilitado, tais como: realização dos exames em localidades que não a da instituição de ensino, aprovação permanente, e exames divididos por disciplinas, na data e local mais acessível ao candidato.

Ainda no decorrer do segundo período, 1º reinado – 1822 a 1831 (Dom Pedro I), o ensino superior ficou estagnado após a independência do Brasil e dos demais acontecimentos endógenos (perturbações políticas) e exógenos (conflitos no Sul) daquele momento. Devido a este contexto, as preocupações voltavam-se para a formação no ensino primário público, tido como mais importante para instrução inicial da população (LOUREIRO, 1975).

Já no 2º reinado, 1840 a 1889 (Dom Pedro II), houve no país a preocupação com a evolução do ensino. Considerado por muitos como um jovem interessado pela educação, Dom Pedro II voltou os olhos para o ensino superior e criou mais três estabelecimentos direcionados a este nível: a Escola de Minas de Ouro Preto (1875), a Escola de Belas Artes da Bahia (1880) e a Escola Politécnica da Bahia (1887) (LOUREIRO, 1975).

No *terceiro período – República (1889-1930)*, deu-se continuidade à criação de novos estabelecimentos de ensino superior tendo em vista o aumento da procura, embora permanecendo pouco acessível, somente àqueles com maior poder aquisitivo. Assim, foi



necessária a expansão do acesso e o aumento quantitativo e qualitativo destas instituições, tanto no setor público como também no setor privado (LOUREIRO, 1975; CUNHA, 2003).

Cunha (2003) explana que foram sendo instauradas reformas que nortearam a modernização no acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, bem como as diferentes reivindicações aos padrões estabelecidos no decorrer de cada nova reforma. A partir da estruturação destas, várias mudanças configuraram o modelo brasileiro das IES's¹³.

É válido ressaltar, que desde o início da colônia foram várias as tentativas de criar uma universidade no Brasil por parte dos governantes que iam contra os ideais portugueses – de não aceitação de tais instituições. De 1553 até 1919, projetos vão ser elaborados, porém sem sucesso. No ano de 1909, no estado do Amazonas, foi criada a primeira universidade realmente com esta titulação, a Universidade de Manaus; *a posteriori* vieram outras: em 1911, no estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo, e em 1912, no estado do Paraná, a Universidade de Curitiba, mas nenhuma delas permaneceu. Apenas em 1920, no estado do Rio de Janeiro, houve a permanência da Universidade do Rio de Janeiro, que passou também a ser conhecida como Universidade do Brasil, desde 1937 (Imagem 1) (LOUREIRO, 1975; CUNHA, 2003; MOTA, 2007).

¹³ Atual organização acadêmica da educação superior brasileira: “1.Instituições Universitárias: 1.1.Universidades: instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão e por terem, obrigatoriamente, em seu quadro docente, 1/3 de professores com titulação de mestrado e doutorado e 1/3 de professores em regime de trabalho integral (art. 52, da Lei 9394/96). [...]; 1.2.Universidade Especializada: caracteriza-se por concentrar suas atividades de ensino e pesquisa num campo de saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas, pressupondo a existência de uma área de conhecimento ou formação especializada dos quadros profissionais de nível superior. [...]; 2.Centros Universitários: configuram-se como uma nova modalidade de instituição de ensino superior pluricurricular (criados a partir do Decreto nº 3860/01). Caracterizam-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. [...] Não estão obrigados a manter atividades de pesquisa e extensão. [...]; 3.Instituições Não-Universitárias: atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional. A criação de novos cursos superiores depende da autorização do poder executivo (Decreto nº 3.860/01, art. 13). São compostas pelas Faculdades Integradas, Faculdades [Isoladas], Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’S) e por dois novos tipos de IES’s: os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CET’S). [...]” (NEVES, 2002, p. 48-49).



Imagem1 – Universidade do Rio de Janeiro




Fonte: <http://colunas.cbn.globoradio.globo.com/platb/blogdalucia/2010/03/05/a-universidade-do-brasil>.

Com o passar das décadas ocorreram várias propostas de reforma para o modelo universitário brasileiro, como será visto no decorrer do texto. Segundo Cunha (2003), o Brasil chega no *quarto período –Era Vargas (1930-1945)*, com apenas três universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade de Minas Gerais e a Universidade do Rio Grande do Sul. Neste mesmo período, surgiu a primeira universidade privada do país, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e ao seu final havia cinco universidades e dezenas de faculdades isoladas.

A respeito deste aumento no número de IES's no país, Mota (2007) menciona que Getúlio Vargas já destacava a influência da educação, em especial o aumento quantitativo e qualitativo do ensino superior, para o crescimento econômico do país.

Neste período o ensino primário era exigido pelas camadas populares, o ensino médio pelas classes médias em ascensão e o ensino superior, controlado por uma elite minoritária, [que] viam ameaçados seus privilégios na proposta de escola pública e gratuita para todos (MOTA, 2007, p. 40).

As universidades passaram a ser organizadas e regimentadas por um Estatuto Geral (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931), possibilitando o desenvolvimento no campo do ensino superior, política e administrativamente, iniciado com o surgimento do



Ministério da Educação e também da Reforma Francisco Campos ¹⁴, um sistema educacional a nível nacional (MOTA, 2007).

O Estatuto das Universidades Brasileiras configurou a organização das instituições, tanto universitárias como não-universitárias (CUNHA, 2003). Para Mota (2007), apesar do Estatuto permitir o surgimento de escolas isoladas, tinha como ideal a organização universitária, legalizando, juntamente, a criação de universidades estaduais e também particulares.

De acordo com Cunha (2003), houve ainda os movimentos que buscavam mudar as práticas das instituições de ensino superior brasileiras, tendo como organizadores os próprios estudantes, em busca de uma reforma universitária. Estes passaram a se mobilizar nacionalmente com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que visa uma universidade aberta para todos, além de outras mudanças para melhorias do ensino superior. “A orientação ideológica da maioria dos estudantes era contrária ao autoritarismo do Estado Novo [...]” (CUNHA, 2003, p. 170).


Apesar de não haver previsão para a proposta de reforma ser aplicada, devido às condições políticas daquele momento, a mesma já se fazia válida, pois se disseminou a ideia das melhorias que poderiam ser feitas, recebendo, assim, cada vez mais apoio, agora não apenas de estudantes, mas também de professores e pesquisadores (CUNHA, 2003). Sem dúvidas a UNE demonstra o quanto podem ser ativos os estudantes brasileiros em busca de elaborar propostas de melhorias para a educação nacional, cuja atuação ainda está presente.

No *quinto período –Redemocratização (1945-1964)* intensificam-se as organizações em prol de mudanças na educação, com reformas de base, direitos individuais de expressão, de reunião e de pensamento garantidos a partir da Constituição de 1946 (CUNHA, 2003; MOTA, 2007).

Conforme Cunha (2003), houve um aumento no processo de industrialização de base e monopolização juntamente com o manifestar-se do populismo ¹⁵, sendo estes

¹⁴ Primeira reforma educacional de caráter nacional junto ao governo autoritário de Vargas. Houve a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial - formação para atuação nos setores nacionais (MENEZES; SANTOS, 2001).

¹⁵ “Prática política em que se arroga a defesa dos interesses das classes de menor poder econômico, a fim de conquistar a simpatia e a aprovação popular.”



acontecimentos fatores que provocaram alterações na área da educação escolar neste período.


Difundiu-se a escola secundária e os demais ramos do ensino médio, gerando, assim, aumento na procura por cursos de nível superior. Esta demanda era atendida pelo Governo Federal, que passou: a criar faculdades – instituições especializadas por tipo de curso – onde não havia ou onde havia apenas instituições privadas; oferecer verdadeira gratuidade dos cursos em instituições federais de ensino superior; permitir a “federalização” das faculdades estaduais e particulares para posterior transformação destas em universidades (CUNHA, 2003). Como destaca o referido autor, “Em suma, o processo de ‘federalização’ foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes” (CUNHA, 2003, p. 172).

Cunha (2003, p. 172) enfatiza ainda que a reforma educacional buscava “[...] sincronizar a educação com as necessidades de desenvolvimento econômico e social [...]” do Brasil. Sendo

A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, em 1947, [...] marcado pela inovação acadêmica e profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos EUA. [...] A existência do ITA como [...] ensino superior moderno [...] animou os reformadores do ensino, [...] que viam na sua modernização o caminho necessário para que o país adquirisse a maioria científica e tecnológica indispensável [...] [ao desenvolvimento do país] (CUNHA, 2003, p. 173)

Neste modelo de concepção também foi criada, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que objetiva expandir a ciência para adquirir apoio estatal e social entre cientistas das mais diversas especialidades, buscando a “verdadeira ciência” e a liberdade de pesquisa. Foi criada ainda a Universidade de Brasília (UnB), visando um ensino moderno mais amplo que o ITA, abrangendo vários campos do saber (CUNHA, 2003).

No *sexto período – Ditadura Militar (1964-1989)*, estimulou-se efetivamente a criação de instituições universitárias no país, possíveis principalmente pela reforma do ensino, através da Lei 5.540/68 (Reforma Universitária de 1968) (CUNHA, 2003).



Por outro lado, Mota (2007) destaca que esta lei foi baseada na educação como formadora de capital humano, fator considerado importante para o aumento da economia nacional, sendo necessário atentar para características positivas e negativas na história da universidade brasileira neste período.


[...] Sem desconsiderar as danosas consequências que a ditadura militar (1964-82) teve na vida acadêmica, não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. Para tanto, é preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica (CUNHA, 2003, p. 178).

Apesar da reforma universitária de 1968 determinar que a organização do ensino superior, por preferência, se daria pela universidade, houve neste momento acordos entre os governos militares e os que administravam as IES's privadas, influenciando para que o Conselho Federal de Educação tornasse favorável o crescimento das instituições privadas (CUNHA, 2003).

Para Mota (2007), foi também neste período que se seguiu o modelo estadunidense de configuração espacial das universidades públicas em campus suburbanos/rurais, no intuito de acabar com o aumento dos meios para fins idênticos, ou seja, concentrando na universidade os estudantes e as áreas de ensino com o objetivo de diminuir a atuação estudantil. Já as instituições privadas utilizavam-se, muitas das vezes, dos prédios nas áreas centrais que pertenceram às faculdades públicas, que passaram a fazer parte dos *campus* universitários.

Ainda inspiradas no modelo norte-americano, as universidades brasileiras foram desenvolvendo um novo segmento para o ensino e a pesquisa: os programas de pós-graduação, que inicialmente tinham como propósito a formação de pesquisadores que se tornariam docentes dos cursos de nível superior. Atualmente, a pós-graduação está relacionada tanto à pesquisa como à carreira docente, melhorando qualitativamente o magistério universitário. Contudo, apesar de todo o desenvolvimento e modernização universitária no decorrer dos períodos de criação das IES's brasileiras, o nível de pós-graduação continua desigual entre as instituições (CUNHA, 2003).

No que concerne ao *sétimo período – Neoliberalismo (anos 90)*, houve um rápido crescimento no número de IES's, em virtude de mudanças nas políticas educacionais



brasileiras. Esta expansão se deu no setor público, por políticas desenvolvimentistas, e no setor privado, por políticas neoliberais (MOTA, 2007).

Neste período, é válido destacar o aumento considerável de instituições privadas em detrimento das públicas. Isto sendo possível através da articulação entre a estratégia neoliberal, que vê nos serviços educacionais uma possibilidade de lucro, juntamente com a política educacional brasileira, voltada para expansão da educação superior com programas de financiamento dos cursos em estabelecimentos particulares.


Os períodos descritos no decorrer do texto apresentam características peculiares de cada momento histórico, que foram se configurando para a formação do modelo atual de ensino superior brasileiro. Portanto, considera-se que a educação superior evoluiu no decorrer dos séculos de acordo com as mudanças econômicas, sociais e políticas, visando atender às demandas que surgiram com o desenvolvimento. É a educação superior vista como um dos pilares para o avanço nacional.

ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Na segunda metade do século XX, mundialmente e nacionalmente, houve uma expansão muito significativa na busca e no oferecimento de cursos de nível superior, relacionados com a valorização do saber proveniente das academias pelo mercado de trabalho e também pelo reconhecimento da importância da pesquisa acadêmica (BRASIL, 2014). Desta maneira, aumentou consideravelmente o número de pessoas em busca do ensino superior para profissionalização, visando a inserção no mercado de trabalho, que passa a ser cada vez mais concorrido e exigente na contratação, como também um retorno financeiro significativo.

Cunha (2003) aponta que desde o ano de 1995, o governo federal vem fazendo uma reforma na educação em todos os níveis e modalidades. Foram várias as mudanças no modelo universitário, não sendo possível determiná-los aqui por completo, mas tendo como os mais importantes: a avaliação, a autonomia e o regime jurídico.

De acordo com a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), art. 4º, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação



artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996, p. 2). Assim, o ingresso na educação superior, sendo considerada como um nível de ensino mais elevado que a educação básica, deve ser por conta do mérito de cada pessoa.

Por esse motivo, existem os exames de admissão – vestibulares por estabelecimentos de ensino e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁶ – que selecionam os estudantes para adentrarem nas IES’s, modelo de admissão através de prova que se faz presente desde o período Imperial, descrito anteriormente.

No entanto, segundo Brasil (2014), em países emergentes como o Brasil não se pode reputar apenas aspectos referentes à capacidade de cada pessoa ingressar no ensino superior, havendo outras dificuldades que devem ser consideradas, provenientes da


desigualdade regional, [...] má distribuição de renda e [...] baixa escolaridade média da população – recursos limitados para o ensino superior e a pesquisa e dificuldades de acesso e permanência de estudantes na universidade, entre outros (BRASIL, 2014, p. 19).

Em documento, logo mais apresentado, o Ministério da Educação traz um balanço das principais políticas e programas que possibilitaram a democratização e expansão da educação superior. Neste período, o país estava sendo governado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que ainda hoje deixa expresso suas marcas através da implantação de políticas públicas voltadas para a ampliação e o acesso de alunos aos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2014). Por outro lado, sua política neoliberal deu continuidade à do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), incentivando a privatização e beneficiando as IES’s privadas, que cresceram consideravelmente no país (OLIVEIRA, 2007; CHAVES, 2010).

Com as oportunidades advindas da implantação ou modernização de medidas governamentais direcionadas para a educação superior, como por exemplo: PROUNI¹⁷, FIES¹⁸, Sistema de Cotas¹⁹, dentre outros²⁰, foi possível aos estudantes de

¹⁶ “O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O planejamento e a implementação do Exame competem ao Inep.” (BRASIL, 2014, p. 49).

¹⁷ “O Programa Universidade para Todos, criado por meio da Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005, tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, as quais recebem, em contrapartida, isenção de impostos federais.” (BRASIL, 2014, p. 53).




baixa renda o acesso a este nível de ensino. Conseqüentemente, expandiu-se o número de IES's, públicas e, principalmente, privadas, que segundo as contribuições de Oliveira (2007) passaram a receber incentivos do Governo e a aumentar consideravelmente seus lucros. É o ensino superior sendo utilizado para assegurar a acumulação do capital, algo comum de se acontecer em um Estado capitalista como o Brasil.

Em sua criação, a universidade, como já citado, era destinada apenas às elites. Assim, o processo de democratização do ensino superior a partir de 2003 visa acabar com esta exclusão, passando a garantir a igualdade de todos para o acesso e a permanência. Desta maneira, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o documento: “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014”, que mostra os resultados do direcionamento de iniciativas para o panorama da educação superior ligadas à expansão, inclusão e qualidade (BRASIL, 2014), como:

¹⁸ “[...] Fies, criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001, é um programa destinado a financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. [...] Por meio do Fies, o Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. De acordo com o perfil e o interesse do contratante, o valor financiado varia de 50% a 100% do montante total. O reembolso do capital inicia-se após período de carência, que se inicia com a conclusão do curso. A taxa de juros sobre o montante financiado é fixa, da ordem de 3,4%. São elegíveis estudantes cuja renda familiar bruta total não ultrapasse vinte salários mínimos. Dá-se prioridade aos estudantes mais bem colocados no Enem. O Financiamento Estudantil possui a particularidade de poder ser combinado à bolsa do Prouni, ou seja, o estudante que faz jus a bolsa parcial do Prouni pode solicitar o financiamento do montante a seu cargo por meio do Fies. [...]” (BRASIL, 2014, p. 58).

¹⁹ “A Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, [...] por meio da reserva de vagas a grupos minoritários na educação superior. Assim, estabelece uma reserva de 50% das vagas das universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, 50% dessas vagas devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. [...] Em resumo, a lei cria quatro categorias de beneficiários da política federal de acesso ao ensino superior. São elas: (I) pretos, pardos e indígenas com até um salário mínimo e meio de renda familiar; (II) pretos, pardos e indígenas, independentemente da renda; (III) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio; e (IV) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial e da renda. [...]” (BRASIL, 2014, p. 68-69).

²⁰ “Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa de Bolsa Permanência (PBP), Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de ensino superior Públicas Estaduais (Pnaest), Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), Idiomas sem Fronteiras, Educação superior no Mercosul, Universidades com vocação internacional, Programa Mais Médicos, Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Instituições Federais de Ensino Superior, Residências em Saúde, Projeto Mais Médicos para o Brasil, Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)”. (BRASIL, 2014, p. 02-03).

- 
- a) Interiorização;
 - b) Diversificação da oferta de cursos;
 - c) Auxílio ao ingresso e permanência;
 - d) Qualificação do quadro docente;
 - e) Expansão da oferta; e
 - f) Qualidade (BRASIL, 2014, p. 19-30).


É válido ressaltar ainda a SESu, que atua desde 1979 como órgão responsável pela organização da educação superior, sendo fundamental na execução destas iniciativas (BRASIL, 2014).

Em suma, pode-se dizer que a Secretaria de Educação Superior constitui o polo orientador, no âmbito do Ministério da Educação, das políticas, programas e ações relacionadas à educação superior, nos planos público e privado, trabalhando em estreita colaboração com as demais Secretarias, instituições federais de educação superior e demais autarquias, fundações, empresas públicas e órgãos do governo cujas atribuições se conectam com as suas finalidades (BRASIL, 2014, p. 15).

Para a *interiorização da educação superior*, o Governo Federal direcionou investimentos para locais onde se tinha pouca oferta deste nível de ensino, sendo uma tática de minimizar a migração discente para outras regiões onde a oferta é maior – regiões sudeste e sul, bem como criar a oportunidade dos estudantes cursarem o ensino superior em sua própria região. Resumidamente, a interiorização visa acabar os desequilíbrios históricos, políticos e econômicos entre as regiões do Brasil, que acabaram por influenciar na concentração de IES's em determinadas regiões (BRASIL, 2014).

Analisando as informações do documento em estudo e a realidade do Nordeste, recorte espacial deste trabalho, observamos que apesar da região ter recebido investimentos para a política de interiorização, o deslocamento de estudantes em busca de locais com maior oferta de educação superior permanece, evidenciando que tal desequilíbrio não se apresenta apenas entre as regiões do Brasil, mas também em certas cidades que concentram este nível de ensino, não estando distribuído igualmente no território.

Com a *diversificação da oferta de cursos*, buscou-se atender as necessidades dos discentes, bem como a demanda social e profissional, por conta da variedade da mão-de-obra. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e demais documentos



devem ser flexíveis para responder aos estudantes, além de ajustarem-se às mudanças das profissões, ou seja, relacionar universidade e mercado de trabalho (BRASIL, 2014).

Outro segmento de diversificação da oferta na educação superior é a pós-graduação *lato sensu* (especializações), com a geração de conhecimento direcionada a atender ao mercado de trabalho; e a educação à distância, que além da variedade da oferta também oportuniza o baixo custo, a flexibilidade de horários e o alcance em maior escala (BRASIL, 2014).


[Como] Estudar é um processo que demanda tempo e dinheiro, dois bens preciosos e limitados para a maioria dos brasileiros. A educação superior é vista, tradicionalmente, como um reduto da elite economicamente favorecida. A maneira mais eficaz de reverter esse quadro e tornar a educação superior uma experiência ao alcance de todas as classes sociais é a utilização de mecanismos que minimizem a demanda de tempo, de dinheiro ou de ambos por parte do estudante (BRASIL, 2014, p. 22).

Pensando nesta situação, no que se refere ao tempo para os estudos, foi gerada a expansão na oferta de cursos noturnos, visando permitir ao estudante-trabalhador conciliar o seu tempo entre estudo e trabalho. Já para a minimização dos custos com os estudos superiores, foi ampliada a oferta de bolsas e financiamentos parciais e/ou totais dos cursos em instituições privadas para discentes de baixa renda, através de programas como o FIES e o PROUNI, além do aumento do número de vagas nas universidades gratuitas municipais, estaduais e federais, bem como bolsas e subsídios complementares para os estudantes em universidades públicas/privadas (BRASIL, 2014).

Os cursos noturnos ainda são assegurados pela LDB, que em seu art. 47 § 4º traz que,

As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta nas instituições pública, garantida a necessária previsão orçamentária (BRASIL, 1996, p. 16).

Observamos neste ponto que uma das características da educação superior brasileira é a qualificação em pouco espaço de tempo, para rápida inserção dos profissionais no mercado de trabalho. Por outro lado, a pesquisa científica, tão importante para o



desenvolvimento da sociedade, fica em segundo plano, sendo pouco o número de pessoas que desenvolvem pesquisas nas universidades.

Este é o perfil do Brasil desde os anos 90, com a inclusão da política neoliberal que atinge a educação superior, gerando o crescente número de IES's privadas e sem pesquisa, visando atender apenas a demanda de profissionais pelo mercado de trabalho. Evidentemente, a inserção dos graduados no mercado de trabalho é essencial, pois é do trabalho que o cidadão consegue dinheiro para se manter em sociedade. No entanto, nos anos 2000 houve, mesmo que de forma inicial, um incentivo à pesquisa científica ao perceber-se que não se pode abdicar da mesma, uma vez que mais investimentos em pesquisas científicas são imprescindíveis ao desenvolvimento social e econômico do país.


Alguns grupos são considerados desfavorecidos no tocante às oportunidades de ingresso na educação superior, como por exemplo, os estudantes de escola pública e determinados grupos étnicos (pretos, pardos e indígenas). Visando que estes tenham *auxílio ao ingresso e permanência* na educação superior, algumas políticas públicas foram desenvolvidas para atender especificamente a eles, tais como: auxílio financeiro ou tratamento especial (por exemplo as cotas), além dos programas de apoio à entrada e permanência destes nas universidades: Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)²¹ e Programa Bolsa Permanência (PBP)²² (BRASIL, 2014).

Apesar destas estratégias governamentais, a desigualdade entre grupos desfavorecidos e classes abastadas ainda permanece. Assim, a contínua garantia de direitos é fundamental para que a educação superior se torne cada vez menos restrita.

Aqualificação do quadro docente é outro assunto importante para progredir a educação superior brasileira. Aumentou-se o número de professores para trabalho em

²¹ “O PNAES apoia a permanência de estudantes de baixa renda em cursos de graduação presencial das universidades federais. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para o sucesso acadêmico desses estudantes, a partir de medidas que buscam combater a repetência e evasão. [...] oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.”(BRASIL, 2014, p. 64).

²² “PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. [...] tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de fragilidade, além de reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promover a democratização do acesso ao ensino superior.”(BRASIL, 2014, p. 62).



tempo integral, em contrapartida, houve uma diminuição de professores em tempo parcial (horistas), visando garantir que o corpo docente se ponha ao serviço das atividades acadêmicas de maneira mais efetiva. Houve ainda aumento no número de professores com titulação de doutor e mestre, com maior conhecimento e experiência para o ensino e a pesquisa, imprescindíveis às universidades (BRASIL, 2014).

No Brasil como um todo, o percentual de doutores no quadro docente da educação superior cresceu de 21,4% em 2003 para 33% [em 2013]. O percentual de professores mais titulados (doutores e mestres) cresceu em todas as regiões do país, diminuindo, ano após ano, o percentual de docentes menos titulados (especialistas) atuantes em todas as regiões (BRASIL, 2014, p. 26).

Através da *expansão da oferta de vagas* foram desenvolvidas políticas públicas para que as IES's públicas/privadas se estabilizassem em regiões desfavorecidas, em comparação ao eixo Sul-Sudeste, caracterizado historicamente por concentrar nos grandes centros urbanos a oferta de ensino superior (BRASIL, 2014). Concomitantemente, aumentou-se a oferta de cursos e vagas. Deste modo, “[...] as matrículas na educação superior brasileira cresceram de 3,9 milhões, em 2003, para 7,3 milhões, em 2013 – o equivalente a 86%.” (BRASIL, 2014, p. 26).


E por fim, a importância dada à *qualidade* da educação superior que,

Pode-se definir [...] como o atendimento a padrões mínimos de infraestrutura, recursos humanos, conhecimentos produzidos e transmitidos e integração com a comunidade, de forma que a universidade atenda às suas finalidades nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014, p. 26-27).

Em suma, o Governo Federal, através do MEC e de suas entidades vinculadas específicas, desempenha três funções para que a qualidade possa ser assegurada: a regulatória, a avaliatória e a supervisora. A SESu, no período de 2003 a 2013, implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para avaliar instituições, cursos e estudantes, buscando conhecer as características da educação superior brasileira (BRASIL, 2014).

Brasil (2014, p. 28) conclui que,

A realização de todas essas políticas, programas e ações pela SESu não seria possível sem um orçamento compatível. Assim, nos últimos anos houve um acentuado crescimento real no orçamento total do MEC e da SESu. Sobre tudo de




2007 a 2012, os recursos praticamente dobraram em termos reais, em grande parte por alterações em dispositivos legais acordadas entre o governo e o Congresso Nacional.

As iniciativas de interiorização, diversificação da oferta de cursos, auxílio ao ingresso e permanência, qualificação do quadro docente, expansão da oferta e qualidade são importantes para melhoria do ensino superior brasileiro, pois visa a minimização de alguns dos problemas ligados à expansão, inclusão e qualidade, anteriormente citados. Por outro lado, não se pode considerar que todos os problemas já foram sanados, tendo em vista que eles se aprofundam, é necessário que cada vez mais iniciativas possam melhorar a educação em todos os seus níveis, tendo-se assim, conseqüentemente, um desenvolvimento nacional.

Partimos agora para a análise da concentração das IES's na região nordeste, que Brasil (2014) indica como a região que mais recebeu investimentos nas políticas de interiorização e democratização do acesso no ensino superior – onde entre 2003 e 2013 teve o percentual de 94% no número de matrículas.

Salientamos que apesar de tais políticas terem expandindo a educação superior na região, nem todos conseguem ter acesso a tal nível de ensino, e nem mesmo como a política de interiorização, que visava a desconcentração do ensino superior das regiões sudeste e sul, buscando a sua homogeneização entre todas as regiões, as IES's ainda se concentram em determinadas cidades, não se distribuindo igualitariamente pelo território. Freire e Holanda (2016, p. 6) reafirmam esta evidência ao escreverem que “essa propagação [do ensino superior no país] ocorre de forma seletiva no território. Acontece de forma mais acelerada e intensa nas regiões Sul e Sudeste, e em pontos e manchas de outras regiões”.

Ainda segundo Freire e Holanda (2016), as cidades da região nordeste, excetuando as metrópoles, que apresentam um número crescente de instituições superiores, públicas e privadas, são as cidades médias de Sobral, Juazeiro do Norte e Crato no Ceará; Parnaíba, no Piauí; Campina Grande, na Paraíba; e Mossoró, no Rio Grande do Norte. Tais “[...] cidades médias nordestinas figuram como importantes nós de difusão das IES demonstrando um significativo processo de interiorização do ensino superior.” (FREIRE; HOLANDA, 2016, p. 3).



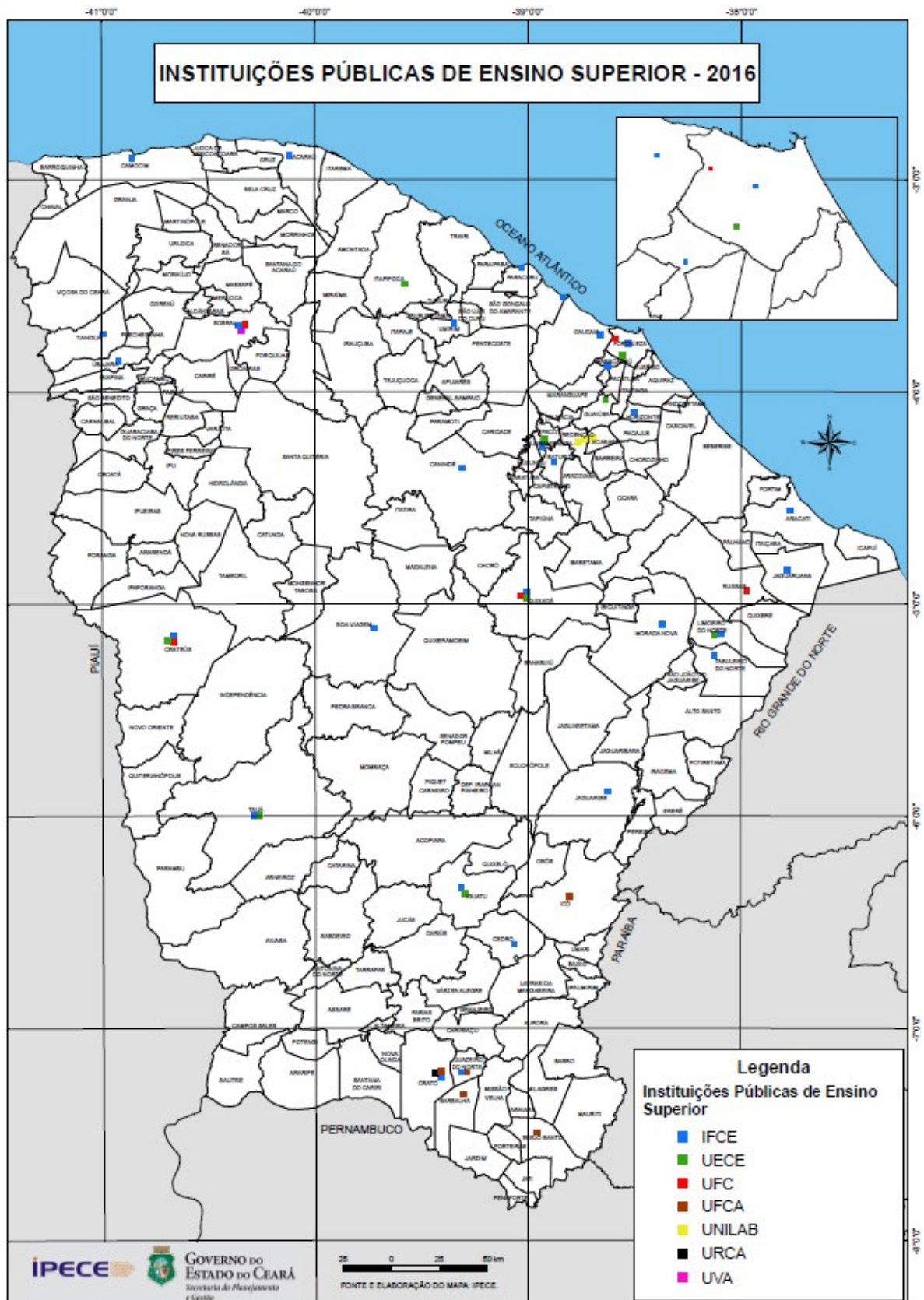
O mapa do IPECE (2016) (Imagem 2) a seguir sobre as instituições públicas no estado do Ceará, demonstra o que já vinha sendo evidenciado, sobre a distribuição dos estabelecimentos de ensino superior que apresenta esta característica de concentração em cidades específicas, a exemplos: a metrópole Fortaleza (UFC, IFCE e UECE); as cidades médias de Sobral (UFC, IFCE e UVA), Juazeiro do Norte (IFCE e UFCA) e Crato (IFCE, URCA e UFCA); e outras cidades: Redenção (UNILAB), Limoeiro do Norte (IFCE e UECE), Quixadá (UFC, IFCE e UECE), Crateús (UFC, IFCE e UECE), Tauá (IFCE e UECE), Iguatu (IFCE e UECE) e etc.²³

Percebemos assim, a expansão das IES por todo o território nacional, porém ainda obedecendo a uma lógica de seletividade que incorpora apenas parcelas do espaço nacional e tem como finalidade de atender às atividades hegemônicas (FREIRE; HOLANDA, 2016, p. 5).

²³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Regional do Cariri (URCA).



Imagem 2 – Mapa IES's públicas no estado do Ceará



Fonte: IPECE, 2016.



CONCLUSÃO


Com esta pesquisa objetivou-se compreender, através de estudos bibliográficos acerca da educação superior brasileira, discutir a expansão do ensino superior no Brasil em virtude da implementação de políticas públicas federais. Bem como, analisar a historicidade da educação superior no Brasil e sua atual configuração.

Para isto, foi necessário estudar a historicidade da educação superior no Brasil, destacando que a mesma se organizou e evoluiu de acordo com os acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada período histórico brasileiro – Colônia (1500-1808), Império (1822-1889), República (1889-1930), Era Vargas (1930-1945), Redemocratização (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1989), Neoliberalismo (anos 90) e Atualidade (anos 2000). Em cada etapa ocorreram momentos de objeção, marasmo, instabilidade e ascensão, os quais configuraram a educação superior de modo a atender às demandas que surgiam na sociedade.

Na atual configuração da educação superior (anos 2000), o Brasil vai seguir o exemplo mundial de valorização deste nível de ensino pelo mercado de trabalho e reconhecimento da ciência proveniente das pesquisas acadêmicas. É a educação superior vista como um dos pilares para o avanço nacional, apresentando bastante ascensão neste período.

Assim, políticas públicas e estratégias foram desenvolvidas pelo governo brasileiro buscando tal expansão, a exemplo do ENEM, PROUNI, FIES, Sistema de Cotas e etc., as quais permitiram um aumento considerável do número de pessoas em busca da diplomação e qualificação profissional, visando a inserção no mercado de trabalho, que passa a ser cada vez mais concorrido e exigente na contratação, e o retorno financeiro significativo.

A análise do documento: “A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014”, lançado pelo MEC, mostrou que os resultados do direcionamento de iniciativas para o panorama da educação superior ligadas à expansão, inclusão e qualidade (como a Interiorização, a diversificação da oferta de cursos, o auxílio ao ingresso e permanência, a qualificação do quadro docente, a expansão da oferta e qualidade), apesar da efetivação no decorrer de sua aplicação, ainda não conseguiram atender igualmente a todos os estudantes brasileiros de nível superior, a exemplo dos universitários cearenses.



Estes, embora estejam usufruindo das políticas de auxílio ao ingresso e permanência, com o transporte universitário municipal gratuito, ainda não usufruem da política de interiorização e diversificação da oferta de cursos em seu próprio município, o que implica nos deslocamentos diários para realização dos estudos em cidades específicas.

Apesar da Constituição Federal conferir autonomia legal para que os estados brasileiros organizem suas regiões metropolitanas, de modo que políticas de planejamento conjunto sejam feitas, verifica-se pouca articulação e integração social e territorial. Tal integração deveria tornar-se mais dinâmica, diminuindo esta concentração em cidades específicas na vertente educacional de nível superior.

Para finalizarmos, cabe citar que este trabalho é um ponto de partida, que não se esgota aqui, tendo em vista o assunto ainda apresentar variadas perspectivas de análise para estudos posteriores acerca da educação superior brasileira.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002a. p. 24.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002b. p. 7.


BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país (2003-2014)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, 31 v. 111 n. 481-500 p., abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Atlântica, 2003. cap. 7. p.151-204.

FREIRE, Heronilson Pinto; HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante. **A expansão do ensino superior nas cidades médias do nordeste brasileiro**. Encontro Nacional de Geógrafos – A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. 18., jul. 2016. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/anais/pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.



IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Distribuição dos estabelecimentos de ensino superior 2016**. Ceará em Mapas, 2016. Disponível em: <https://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo3/34/3484x>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. (Org.). O Ensino Superior no Brasil: idéia e criação das universidades. In: _____. **História das Universidades**. São Paulo: Estrela Alfa, 1975. cap. 2. p. 417-445.

MOTA, Adeir Archanjo da. A geografia do ensino superior (O ensino superior no Brasil: considerações históricas e geopolíticas). In: _____. **A Geografia do ensino superior de Maringá: a dinâmica regional e as transformações no espaço urbano**. 2007. 264 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007. cap. 2. p. 29-41. Disponível em: <http://sites.uem.br/pge/documentos-para-publicacao/dissertacoes-1/dissertacoes/dissertacao%20final.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

OLIVEIRA, Francisco Jonas da Rocha. Crítica a Reforma Universitária. In: _____. **Uma Análise da Reforma Universitária do Governo Lula**. 2007. Monografia. Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2007. cap. 3. p. 31-44.



CAPÍTULO 17

INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPADINHA-MA

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

RESUMO

O escopo desse trabalho foi analisar as percepções dos discentes sobre inclusão escolar. Foram entrevistados 36 alunos do ensino médio de uma escola pública. Os dados foram analisados com o auxílio do Microsoft Excel e software IRAMUTEQ. Observou-se que o preconceito é presente no cotidiano escolar, além de restrições de inserção a pessoas com deficiência, incapacidade de alguns professores em lecionar em turmas heterogênea.


Palavras-chave: Deficiência. Educação. Escola. Inserção. Preconceito.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito substancial de todo ser humano que sobrepuja a obtenção a uma vaga de emprego, status da sociedade, mas compreende o desenvolvimento da autonomia, senso crítico na formação de um cidadão. Seguindo essa linha de raciocínio, a educação inclusiva tem como intuito agregação de indivíduos com necessidades especiais no âmbito escolar para que os mesmos tenham o ensejo de otimização da educação (CROCHIK, 2009).

O ensino inclusivo visa a inserção de discente com necessidades especiais, termo este sopesa além do tipo de deficiência ou alta habilidade/superdotação, dificuldades no processo de aprendizagem. Considerando na atual conjuntura em que estamos inseridos, no discurso de consciência do social, é pertinente uma continua elaboração de pesquisas visando, diagnosticando avanços e possíveis estraveis da inclusão no âmbito educacional (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Espera-se do liceu que seja uma zona de conviveu de alunos com ou sem deficiência, proporcionando acessibilidade nos projetos pedagógicos, formação dos



professores, estrutura arquitetônica da escola, os quais são fatores importantes na educação inclusiva (SILVEIRA, 2006).

Existe um grande proveito na convivência entre os alunos com ou sem deficiência, pois proporciona ao desenvolvimento em várias áreas como o social, biológica e psíquica. O compartilhamento desses momentos, aguçam incita uma consciência mais crítica, sensível e respeitosa para a diversidade dentro da sala de aula e estendendo para a comunidade em geral, tornando esse sujeito em um cidadão com hábitos e caráter valorosos (BRIANT, 2012).

Mesmo com as normas, decretos vigentes, a prática da inclusão, ainda é um trabalho árduo em nossos dias, pois ainda existem vários paradigmas a serem dissolvidos, como o preconceito, despreparo profissional e carência de informações adequadas. Espera-se que as adequações possíveis de serem realizadas se adequem as mudanças sociais, política e econômica impulsionando de fato a inclusão escolar (MAZZOTTA, 2003).

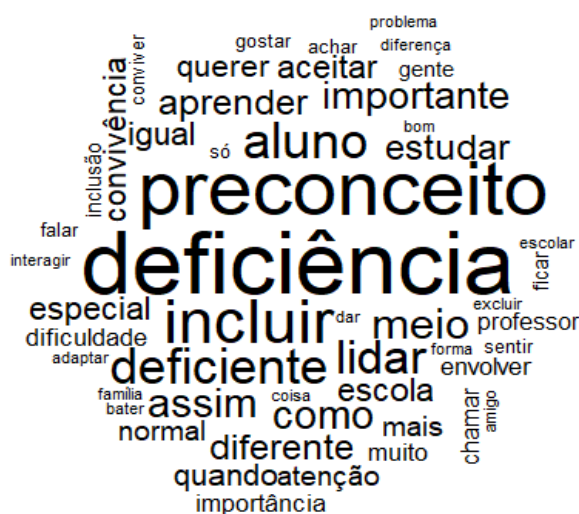
Visando na contribuição dessa tônica relevante em nossa sociedade, o presente estudo apresenta as percepções de alunos de uma escola pública regular sobre a educação inclusiva em seu cotidiano; finalidade; quais as carências existentes na administração, estrutura da escola, postura dos professores.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi realizada numa determinada escola pública na cidade de Chapadinha- MA, com 36 discentes do 1º ano do ensino médio, no turno vespertino. Os dados foram obtidos através de questionários com perguntas abertas e fechadas. As informações foram transcritas para o Microsoft Word® e passaram por análises com auxílio do Microsoft Excel® (dados numéricos) e no software IRAMUTEQ® (corpus textual) nesse programa são gerados resultados através de palavras que mais se repetem, no caso desse trabalho foram constituídos através das entrevistas com os alunos.

Notou-se na nuvem de palavras elaborada pelo programa IRAMUTEQ® (Figura 1) as que mais se destacaram pelo tamanho e tonalidade da cor, relativas as respostas dos alunos aos questionários. Denotam os termos “deficiência” e “preconceito”, externando as falas dos alunos sobre as dificuldades da inclusão escolar e a deficiência.

Figura 1. Nuvem de palavras produzidas pelo IRAMUTEQ®, referente as dificuldades da inclusão escolar relatadas pelos alunos através dos questionários.



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A segregação para com indivíduos com necessidades especiais, nos discursos dos alunos ditos como “deficiência”, infelizmente vem sendo perpetuada ao longo da trajetória, marcada por misticismo, agressões, exclusão, morte dessas pessoas. Na esfera escolar esse tipo de comportamento hostil, não é diferente. Relatou-se a rejeição por parte de outros estudantes e até mesmo agressões físicas cometidas nos discentes com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Outras observações são com relação a dificuldade do docente em ministrar aulas e até rejeição. Nota-se a importância da formação adequada que prepare esse professor para as adversidades, singularidades de cada aluno em sala de aula. É relevante a formação continuada do educador, promovendo desse modo dissipar comportamento de discriminação e agregando o respeito e atividades inclusivas (SILVA, 2014).

Percebeu-se a má estrutura da escola em receber o educando com deficiência. A acessibilidade arquitetônica é indispensável na inclusão escolar, pois visa um espaço mais agradável para as pessoas com e sem deficiência e assim promovendo cadência nos relacionamentos e progresso no ensino-aprendizagem (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2011).

Os relatos dos questionários (Quadro 1), corroboram a problematização da inclusão escolar no cotidiano dessa escola.



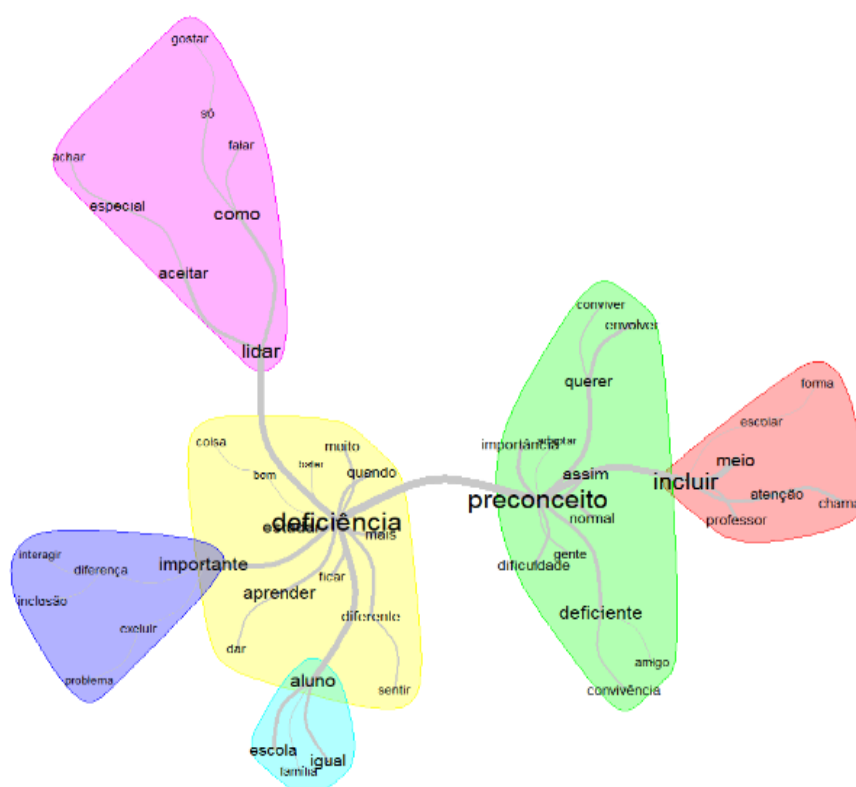
Quadro 1. As dificuldades da inclusão escolar

INDIVÍDUO	SENTENÇA
4	<i>É quando um professor tem dificuldade de querer da aula para um deficiente</i>
5	<i>São aquelas pessoas que não aceitam, e que se acha, superior, as pessoas especiais;</i>
10	<i>As pessoas bate nas pessoas com deficiência;</i>
13	<i>O preconceito e a rejeição das pessoas</i>
14	<i>A má adaptação na estrutura escolar e o preconceito.</i>


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A análise (Figura 2) de conexidade das palavras conferem as respostas do questionário, enfatiza assuntos relevantes a temática desde trabalho, inclusão escolar, relacionado à “incluir”; “lidar”, “preconceito”, “aluno”.

Figura 2. Conexidade das palavras presentes nas respostas do questionário, referente ao que é Inclusão escolar e a importância da inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares de ensino.



Fonte: Dados da pesquisa (2020)



Alves (2014) nota a importância da temática a ser trabalhada com os alunos, pois aguça a percepção de muitos em relação a inclusão em sala de aula. Mesmo que tenha algum discente com alguma deficiência e sofrido preconceito, muitos consideram importante agregar todos ao convívio escolar, sem distinção.

Robora os dados desse estudo, Bertol (2008) em seus resultados, os entrevistados atentaram-se para a importância de incluir na rotina escolar todos os alunos, sem restrição, destacando a responsabilidade da administração do meio em proporcionar um ambiente adequado de forma unificada, ressaltando a capacitação apropriada do professor em lecionar aos estudantes envolvendo a todos sem diferenciação.

Quadro 2. Respostas dos alunos referentes a inclusão escolar

INDIVÍDUO	SENTENÇA
8	<i>Que a escola se adaptar para aluno com deficiência;</i>
13	<i>É incluir as pessoas ou seja os alunos que tem uma condição especial;</i>
30	<i>Que as escolas tem que aceitar pessoas com deficiência porque somos todos iguais;</i>
31	<i>É bom ter pessoas com deficiência no nosso meio porque ele pode aprender com as pessoas as coisas e ele pode se sentir especial e ficar alegre</i>
33	<i>Chamar atenção da escola para saber os alunos saberem se interagir</i>
35	<i>É quando uma pessoa com deficiência vai estudar em um colégio do ensino regular</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

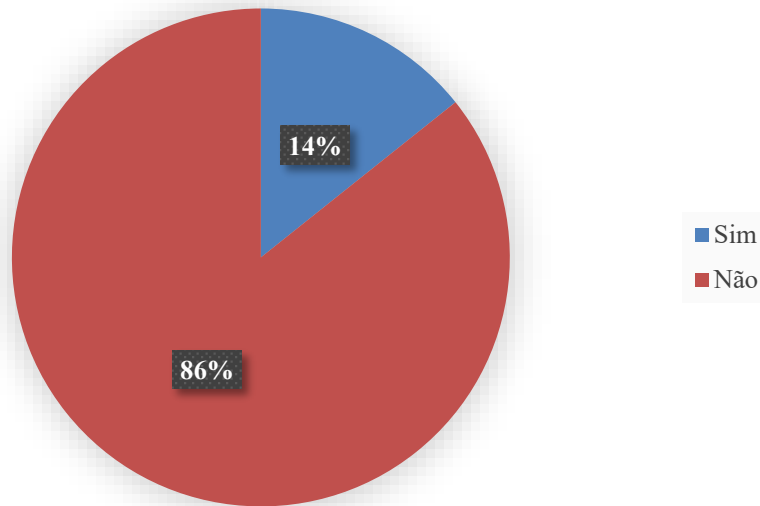
Ratificando as falas (Quadro 2), o Conselho Nacional de Educação (2009) trata de diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo projetos pedagógicos que incluam alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, proporcionando assim um melhor processo de ensino-aprendizagem. Além de uma infraestrutura adequada no ambiente para esses alunos, tornando um local mais agradável e acessível a todos.

Arelado a esses pontos a vivência dos professores em sala de aula é de suma importância. Os mesmos necessitam de apoio, treinamento, uma formação que possibilite uma compreensão do processo educacional garantindo o direito a educação a quaisquer discente, através de aulas, atividades e práticas pedagógicas (CARVALHO, 2008).

Quando questionados se haviam estudado com algum estudante com deficiência, constatou-se que a minoria 14% já tinham passado por essa experiência, enquanto os demais 86% nunca tiveram essa oportunidade.



Figura 3. Pessoas que estudaram com alunos deficientes




Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o senso 2018, houve um acréscimo de matrículas pertinentes aos alunos com deficiência, mas comparado com a população em geral é diagnosticado um baixo número desses indivíduos matriculados nas instituições de ensino, além da elevada evasão escolar. Esses dados frisam a carência de praticas inclusivas nesse ambiente (INEP, 2008).

Costa (2011) ressalta a importância de conviver entre os alunos com ou sem deficiência, para ambos desenvolverem o respeito e solidariedade. Tornando o sujeito emancipado, consciente no desenvolvimento do senso crítico. Desmistificando desse modo estereótipos que denigrem a imagem do aluno deficiente, ou seja a superação de barreiras. Com tudo que foi exposto, é muito relevante elaborar e colocar em práticas projetos, tudo de necessário para uma agregação de qualidade, formando desse modo cidadãos valorosos em nosso meio.

CONCLUSÃO

É evidente a relevância dessa tônica abordada na escola; foi perceptível a autonomia que os alunos tiveram em responder os questionários, promovendo investigação do tema no cotidiano; além de reflexões dos pontos que necessitam ser melhorados para a



inclusão escolar, como por exemplo a infraestrutura da escola, projetos pedagógicos , professores qualificados e um convívio harmonioso e constante junto dos alunos com necessidades especiais.

No desenvolvimento, análises dos resultados, verificou-se a necessidade de promoção de políticas públicas de inclusão escolar. Conforme os discursos dos alunos existe uma carência por parte da coordenação em inserir alunos com deficiência, incentivos através de atividades visando a conscientização desse assunto e até mesmo competência dos professores sobre a inclusão. Essa falta resulta em preconceitos diversos.

A democratização educacional é direito de todos, sem distinção alguma, estar respaldada em vários documentos oficiais, necessitam ser de fato praticada. Infelizmente isso não acontece na maioria das vezes de forma natural, mas quase forçada, necessitando de fiscalização para o andamento desse assunto nas instituições de ensino, claro elevar o número de pessoas com necessidades especiais no meio acadêmico.

Apesar do avanço tecnológico, discursos ideológicos sobre responsabilidade social, ainda existe uma grande lacuna, pois muitas pessoas não desfrutam dos seus direitos com plenitude, principalmente saúde e educação.

BIBLIOGRAFIA


ALVES, M. L. T; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Rev. bras. educ. fís. esporte.** v. 28, n.2, p.329-338, 2014.

BERTOL, D. P. Alunos especiais no ensino regular: qual a percepção desses alunos acerca dessa inclusão escolar? **Revista Intersaberes**, Curitiba, n. 5, p. 23 - 37, jan/jul, 2008.

BRASIL.Conselho Nacional da Educação.**Resolução nº, de 11 de setembro de 2011.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 Set. 2011.

BRASIL.MEC. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** SEESP. Números da educação especial no Brasil. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva> Acesso em: 22 jun. 2020.



BRIANT, M.E.P; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.18. p. 45-66, 2012.

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre. Editora: Mediação, 2008.

COSTA, D.A. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v.3, n. 34, 2011.

CROCHIK, J.L. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**. São Paulo, ano 2, n.10,p.16-25, 2009.

LANNA JÚNIOR, M.C.M. **História Do Movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília. DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional. Movimento: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Niteroi, p. 11-18, maio, 2003.

SILVA, A.P.M; ARRUDA, A.L.M.M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n 1, 2014.

SILVEIRA, F.F; NEVES, M.M.B.J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22,jun/ abr. 2006.



CAPÍTULO 18

O ATENDIMENTO INTEGRADO E COLABORATIVO A ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A ATUAÇÃO CIRCULAR PARA A EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDER A APRENDER MATEMÁTICA

[Aline Silva de Bona](#), Docente de Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

[Gabriel Silveira Pereira](#), Coordenador da Assistência Estudantil, Instituto Federal do Rio Grande do Sul

[Lidiane Barreto Alves Zwick](#), Tradutora/Intérprete de Libras, Instituto Federal do Rio Grande do Sul

[Simone Cazzarotto](#), Psicóloga, Instituto Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O trabalho apresenta um fluxo pedagógico construído através da prática de uma docente de Matemática, do IFRS – Campus Osório, enfatizando a necessária articulação com diferentes servidores e espaços de acompanhamento estudantil da Instituição, com vistas a promover ações que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes, bem como proporcionem o desenvolvimento de um processo significativo e efetivo de aprender a aprender Matemática. No presente texto, tendo em vista o reconhecimento de duas instâncias diretamente presentes no atendimento estudantil, enfatizar-se-á a interlocução entre a docente, a Coordenadoria de Assistência Estudantil e o Núcleo de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), considerando os diálogos a serem estabelecidos com os estudantes atendidos, bem como com suas famílias. Esse processo completa um círculo estratégico, pois desde o monitoramento da frequência em sala de aula até às demais atividades que o estudante se envolve no campus, a exemplo de Pesquisa e Extensão, relacionam-se com o desenvolvimento e a participação estudantil em espaços de ensino, em sala de aula, tais como em seu desempenho nos componentes curriculares que compõem as estruturas de seus cursos, em específico, neste caso, a Matemática. A metodologia do trabalho é uma prática investigativa, alicerçada em estudos bibliográficos e no relato de experiências. O objetivo do trabalho é compartilhar uma ação pedagógica que articula professor e espaços de acompanhamento estudantil voltados à permanência e ao êxito dos estudantes, estudando aprendendo e se desenvolvendo de acordo com suas possibilidades. Aponta-se como resultados: o aprendizado entre todos os envolvidos, proporcionado pela proposição de ações integradas, a necessidade de formação continuada que atenda às diferentes especificidades do coletivo e o reconhecimento de que não há uma única proposição para a promoção de práticas de acompanhamento discente, mas que o trabalho colaborativo e integrado entre o professor e as equipes voltadas ao acompanhamento estudantil é fundamentalmente significativo.

Palavras-Chave: Educação Matemática. Processo Dialógico. Respeito ao Desenvolvimento do Estudante. Núcleos de Ações Afirmativas. Assistência Estudantil.



INTRODUÇÃO

Atualmente é muito comum os estudantes se “distraírem” na escola ou não compreenderem em plenitude de que forma proceder nesse espaço que, embora formativo, também possui, em suas constituições, características como relativas ao exercício da autonomia e ao desenvolvimento das relações interpessoais.


Além das problemáticas de cada jovem, seja em casa, familiar, financeiro e cultural, e que muitas vezes repercutem no desenvolvimento escolar, e logicamente no processo de aprendizagem, adota-se aqui o conceito de que a escola é mais do que um espaço de aprendizagem curricular, mas um espaço de socialização e de desenvolvimento pleno.

Diante desse contexto, percebe-se o estudante como um todo, desde suas ações nos corredores da escola até suas falas em sala de aula, e em outros espaços escolares, buscando-se, dessa forma, com uma equipe multidisciplinar, atender as necessidades dos estudantes com vistas ao acolhimento no IFRS – Campus Osório.

Entende-se que o acompanhamento dos estudantes, bem como o princípio de zelar pela permanência e êxito sejam pautas institucionais, que não podem ficar limitadas a alguns. No entanto, enfatizar-se-á, neste texto, em articulação com os docentes, duas instâncias diretamente presentes no atendimento estudantil, a Coordenadoria de Assistência Estudantil e o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), considerando os diálogos a serem estabelecidos com os estudantes atendidos, bem como com suas famílias.

Para o estudante estar presente na aula de matemática, atento e querendo participar, ele precisa estar atendido, ou seja, estar acolhido. E partindo-se da compreensão de que a primeira ação seja perceber sua falta na sala de aula, e também seu “silêncio” declarado ou não, reitera-se que a percepção docente não deve ser apenas direcionada aos estudantes com alguma necessidade declarada, mas voltada a todos, pois eles são jovens e muitas vezes não sabem lidar bem com as situações que se apresentam no contexto escolar.

Aproveita-se para ratificar que não quer dizer que a atuação de uma equipe multidisciplinar, na estrutura como se apresenta a nossa, conseguirá atender plenamente todas as demandas que se apresentam no contexto escolar e social dos estudantes, no entanto, reforça-se o quão fundamental se mostra a predisposição a ouvir atentamente e



tentar orientar cada sujeito, de modo que consiga encontrar as soluções para as situações cotidianas, como perceber a importância de se estudar.

Com isso, o artigo está organizado em explicar as constituições e interlocuções da equipe multidisciplinar e apresentar uma prática docente atrelada circularmente à ação da referida equipe, primando pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante no IFRS – Campus Osório, com ênfase às experiências de uma docente da área da Matemática.

METODOLOGIA

O trabalho é um relato de experiência embasado na prática docente de uma professora de Matemática do IFRS- Campus Osório, que atua no Ensino Médio Integrado em Informática, e que contempla em sua prática os demais setores e núcleos de apoio aos estudantes, como a Assistência Estudantil e o NAPNE. Paralelamente apresenta-se a função e a finalidade de cada um desses setores e núcleos, assim como suas percepções sobre o caso exemplificado. São inúmeros os casos que poderiam ser contemplados, mas reitera-se, em especial, a finalidade de apresentar a uma concepção pedagógica docente que contemple de forma circular a ação de apoio ao estudante.

O caso contemplado aqui, como exemplo, foi escolhido pelo fato de o estudante ter feito bom uso de todos os espaços que a instituição lhe oferece, obtendo, por conseguinte, sucesso ao concluir o curso no qual estava matriculado, como também reconhecendo o apoio recebido e mostrando-se, inclusive, lisonjeado por ter sua trajetória relatada no presente texto, autorizando que assim se fizesse, preservando apenas sua identificação, por questões éticas.

A organização e metodologia deste trabalho foi feita de forma colaborativa, segundo Piaget (1977), Bona (2012), por muitas mãos e olhares, através do Google Docs em que a professora de Matemática organizou a proposta, e em seguida os demais de apropriaram-se e registram suas ações, percepções e concepções teóricas, à luz das especificidades de seus cargos e funções, bem como das trajetórias adotadas enquanto fluxos de atuações. Depois escolhida uma “intérprete”, não apenas uma revisora, mas uma pessoa do NAPNE, que faria o entrelaçamento do texto e finalizaria com um olhar externo do individual de cada colaborador.



APONTAMENTOS TEÓRICOS


A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE

De acordo com o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, o mesmo constitui-se enquanto “um setor propositivo e consultivo que media a educação inclusiva na Instituição.” (IFRS, 2014, p.02). As ações que vêm sendo desenvolvidas pelo Núcleo no IFRS- Campus Osório visam incentivar, mediar e facilitar as práticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

Evidencia-se que para que ocorra um acompanhamento sistematizado dos estudantes tidos como público das ações do NAPNE é imprescindível a proposição de trabalho articulado com vários segmentos da comunidade escolar: docentes, discentes e técnico-administrativos em educação. Essa atuação ocorre em diferentes momentos, seja no acompanhamento durante o processo seletivo e a matrícula, como também ao longo de todo o percurso formativo comum ao cotidiano escolar.

O acolhimento dos candidatos com necessidades educacionais específicas ocorre desde o processo seletivo da instituição. Ao realizar a inscrição para participar do processo seletivo do IFRS, o candidato com necessidade educacional especial elenca as adaptações que necessita para que consiga realizar as provas do processo seletivo, podendo concorrer também pelas reservas de vagas. Essas adaptações ocorrem desde que sejam respeitados os critérios explicitados no edital da instituição.

Quando a aprovação e matrícula desse candidato se efetiva, inicia-se uma nova etapa, na qual um representante do NAPNE e os técnico-administrativos em educação: da equipe pedagógica e Assistência Estudantil realizam entrevista com o novo estudante e seus familiares, cujo o objetivo é conhecer o histórico escolar desse discente e entender como ocorreu seu percurso escolar, para assim observar quais adaptações precisam ser realizadas no cotidiano escolar, buscando a permanência e o sucesso deste estudante na instituição, além de articular estratégias que venham a contribuir para suas participações ativas e efetivas nos projetos de ensino, pesquisa e extensão ofertados aos alunos do Campus Osório. Conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a



valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.” (BRASIL, 2008, p. 13)


As principais especificidades dos estudantes são informadas aos docentes, para que eles reflitam sobre a organização dos conteúdos didáticos das disciplinas, sua metodologia de trabalho, bem como a percepção sobre os recursos didáticos que serão necessários. Essas orientações visam que suas práticas pedagógicas sejam acessíveis a todos os discentes. A interlocução entre o NAPNE e o segmento docente, é de suma importância, uma vez uma das finalidades do Núcleo é contemplar e implementar as Políticas Nacionais de Educação Inclusiva, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na instituição. O NAPNE juntamente com a equipe da Assistência Estudantil e Pedagógica da instituição atuam de maneira articulada visando a permanência e o sucesso destes estudantes durante os quatro anos dos cursos de Ensino Médio Integrado, uma vez que entende que o espaço escolar proporciona a formação integral dos estudantes.

O papel da Assistência Estudantil, a partir da equipe multiprofissional, no acompanhamento estudantil

Em se tratando da promoção de atuações integradas voltadas ao acompanhamento estudantil, entende-se que a Assistência Estudantil seja um setor que possibilita a efetivação de práticas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento institucional, tendo em vista sua interlocução constante com os diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, bem como pela característica de atuação integrada das equipes multidisciplinares que as integram.

Evidencia-se que a Política de Assistência Estudantil do IFRS (2013, p. 1) apresenta, dentre outros princípios, a “priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante”. Por isso, nesse sentido, a Assistência Estudantil constitui-se como essencial durante a proposição de atividades voltadas à formação dos estudantes, sempre alinhada às concepções institucionais e enfatizando a promoção de ações de permanência e êxito.

Tem-se por compreensão, ainda, que a escola constitui-se como um espaço de diversidade no qual é preciso ter um olhar diferenciado às especificidades dos estudantes.




Diante disso, tendo por base o referido papel social dessa importante instância, salienta-se que sua constituição precisa “[...] ser organizada de modo que atenda a diversidade dos educandos, configurando-se como uma instituição social aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo.” (MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p. 100).

Partindo da noção de escola enquanto espaço de diversidade, enfatiza-se o significado de “diversidade” a partir do sentido dicionarizado da palavra, no qual é conceituada como “característica do que é diferente, variado, variedade” (HOUAISS; VILLAR, 2015, p. 346). Assim, vê-se, então, que pensar nas escolas e nos estudantes que as compõem é pensar as diferenças e, a partir delas, refletir as distintas realidades sociais.

Reitera-se a presença da Assistência Estudantil durante toda a trajetória formativa dos estudantes, em acompanhamento bastante aproximado, fator que contribui significativamente para a promoção de atuações que visem a permanência e êxito e que proponham o acolhimento estudantil. Nesse sentido, destaca-se a atuação dos profissionais assistentes de alunos, presentes nas Instituições de Educação Federais e que são responsáveis pela assistência e orientação dos estudantes em diversos aspectos da convivência escolar e que, por conta disso, estão diariamente em relação direta com cada discente, auxiliando a todos e promovendo o exercício de escuta, fundamental às relações humanas.

Pensando na diversidade de estudantes e tendo em vista a presença da Assistência Estudantil ao longo de todo o percurso formativo, reforça-se seu papel já no ingresso estudantil, no qual tem a possibilidade de conhecer os estudantes e verificar, de antemão, possíveis contribuições institucionais às suas permanências com êxito. Assim, desde o período de matrículas, a equipe multidisciplinar está presente no atendimento dos estudantes, seja na atuação da profissional assistente social, em análises socioeconômicas e em outras ações que venham a contribuir com a permanência discente, como também, nos atendimentos individualizados realizados pela equipe junto aos estudantes e às famílias e que, normalmente, são conduzidos pelas profissionais pedagógicas e psicólogas e, por vezes, contam com a presença de outros servidores da Assistência Estudantil, o que os torna um primeiro espaço de recepção e acolhimento em Assistência Estudantil.

Evidencia-se, portanto, o entendimento de que a promoção do acolhimento dos estudantes no IFRS Campus Osório tem sido fundamental, já que oportuniza uma




aproximação qualitativa com os mesmos. Nesse ínterim, manifesta-se, ainda, a preocupação com a recepção dos estudantes com necessidades educacionais específicas, tendo em vista a compreensão de que “o acesso é garantido em leis, porém, a permanência mediante a uma qualidade de ensino e aprendizagem torna-se fundamental na efetivação da inclusão de alunos com deficiência” (RODRIGUES; LIMA, 2017, p. 31).

Registra-se que, para além do atendimento de realizado durante a matrícula e do acompanhamento proposto ao longo de todo o percurso formativo, sempre que verificadas especificidades que apontem para a necessidade de adaptações curriculares, a equipe multidisciplinar busca pensar em estratégias adequadas a cada estudante, sempre em articulação com o corpo docente e com o NAPNE, como também a partir de estudos e interlocuções realizados com outros setores e/ou segmentos. Nesse sentido, salienta-se a relevância do olhar atento do corpo docente, que está em contato direto com o estudante, bem como de profissionais a exemplo dos assistentes de alunos, já referidos, por estarem em direta observância às especificidades discentes.

Ratifica-se, portanto, a relevância da atuação da equipe multidisciplinar no acompanhamento estudantil, promovendo articulações fundamentais para a promoção do acolhimento e para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem. Salienta-se, ainda, no âmbito da Assistência Estudantil, a relevância do trabalho da psicologia, fundamental no olhar para as especificidades dos estudantes.

A psicologia contribui com as ações pertinentes à inserção institucional, processo de aprendizagem, permanência e êxito de todos os estudantes, atuando junto ao/s estudante/s, familiares, docentes e demais técnicos administrativos em educação na observação e identificação das características e necessidades de cada sujeito-estudante, em seu contexto, no que se refere à especificidade daquele momento do estudante.

Philippe Meirieu denomina de momento pedagógico à expressão da resistência apresentada pelo estudante diante da proposta de trabalho do professor, cabendo a este trabalhá-la para o estudante prosseguir em seu processo educativo. Trabalhar a resistência implica atuar sobre duas tensões ou contradições: considerar o estudante como um sujeito constituído – então capaz de me interpelar como um igual – e como um sujeito em formação – “a quem devo impor conhecimentos e métodos para que ele possa assumir



plenamente sua responsabilidade” (MEIRIEU, 2002, p.143). A psicologia pode auxiliar na compreensão desta resistência e na construção de estratégias a fim de trabalhá-la.


No que tange aos estudantes com necessidades educacionais específicas, como primeiro contato, é realizado um encontro com o estudante e familiar/es - principalmente quando se trata de estudante menor de dezoito anos -, prioritariamente antes do início do ano letivo. Este encontro tem por objetivo iniciar uma relação com o estudante, começando a conhecê-lo²⁴, ao seu contexto, escolaridade e experiências anteriores; informações iniciais que subsidiam a composição do Plano Educacional Individualizado, nas situações que o requerem. Neste encontro é realizada, também, uma breve apresentação de alguns membros da equipe e da instituição.

Ratifica-se, a partir do exposto, a importância de cada profissional que compõem a equipe multidisciplinar da Assistência Estudantil, tendo em vista as possibilidades que são oportunizadas pela realização do trabalho integrado. Fundamenta-se, ainda, a importância de propostas que integrem os diferentes setores institucionais, possibilitando uma atuação conjunta, com vistas a pensar as especificidades discentes e a diversidade presente no contexto escolar.

Outras articulações importantes para a efetivação do acompanhamento integrado:

A presença e participação da família (entendida aqui como as pessoas das relações diretas do estudante que contribuem com sua formação) também é fator fundamental na vida do estudante. Por isso a importância da instituição manter um canal de comunicação e diálogo com ela, contando com sua parceria para o êxito do processo formativo do estudante, que implica na construção de sua autonomia e afirmação de potencialidades. Seja de forma mais esporádica ou constante, a família pode contribuir para a compreensão do momento vivenciado pelo estudante, na implementação de estratégias específicas bem

²⁴ Como instrumento orientador deste encontro utilizamos o Guia de Orientação para Identificação e Construção dos Apoios Necessários aos Educandos com Necessidades Específicas da Rede Federal de EPT, parte integrante da publicação EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA: Um caminho em construção, cujos organizadores são Franclín C. do Nascimento, Girlane M. F. Florindo e Neide S. da Silva, editora IFB, Brasília, 2013.



como no papel de apoio, conforme apontado por Betti (2011), ao referi-la como parceira na concretização do projeto do filho/estudante.

A participação da família pode ser estimulada a partir de uma conversa telefônica, em situações mais pontuais, envolver encontro presencial quando se tratar de questão que requer maior articulação, contatos mais frequentes em situações de acompanhamento.


Salienta-se, ainda, a partir do reconhecimento à relevância de estabelecer a aproximação com as famílias dos estudantes, que o contato a ser realizado ao longo de todo o período formativo discente pode e deve envolver os diferentes setores/núcleos institucionais de acompanhamento estudantil, como também os professores, já que as percepções a respeito do desenvolvimento do estudante em sala de aula são cotidianamente (re)construídas pelos profissionais docentes.

É fundamental que o docente entenda como é o espaço familiar no qual o estudante está inserido, a fim de compreender, de forma mais pontual, qual a dinâmica de trabalho que pode ser mais adequada às especificidades discentes. Nesse sentido, vê-se como fundante que o profissional tenha a dimensão das características pessoais e do contexto familiar do estudante, com vistas a pensar, junto com as famílias e com as equipes voltadas ao acompanhamento discente, como planejar atividades de forma condizente com a estrutura de estudos que pode ser estabelecida pelo estudante.

Entende-se que essa comunicação com os familiares pode promover o estudante a ponto de ser um estímulo a estudar, uma valorização, um reconhecimento em casa, saudável aos estudantes. Assim, vê-se que esse contato estabelecido com as famílias pode demonstrar ao estudante o quanto se está preocupado com o seu desenvolvimento, formando uma rede de apoio para auxiliá-lo a alcançar plenamente as práticas de estudos fundamentais às suas formações.

Ademais, destaca-se o quanto a dinâmica de contato com a família colabora para a compreensão institucional a respeito das especificidades dos estudantes, como também se manifesta como uma possibilidade de conexão significativa para pensar o estudante e possibilitar que ele compreenda o quanto se está preocupado com a sua formação integral.

Ratifica-se, ainda, que, ao se estabelecer esses contatos, o estudante pode visualizar as inúmeras possibilidades de apoio presentes no seu cotidiano, conseguindo, de certa forma, encontrar, com maior facilidade, caminhos para a sua formação qualificada.



Destaca-se, também, as contribuições desse contato para o docente, para as equipes de Assistência Estudantil e para os Núcleos presentes no acompanhamento discente, que, ao conhecerem mais sobre o contexto familiar do estudante, podem estabelecer estratégias e dinâmicas de atuação mais efetivas para o promoção do ensino e do acompanhamento estudantil.


Elucida-se, portanto, o necessário reconhecimento ao papel da família no contexto escolar, a fim de que se possa, efetivamente, promover conexões potentes para o vínculo estudantil, como também proporcionar um olhar atento às inúmeras habilidades dos estudantes, que passam a ser observadas pelos familiares e a servir enquanto subsídios para que o docente pense nessas relações e possa, inclusive, valorizar essas produções em sala de aula. Afirmar-se isso, considerando, por exemplo, o contexto do componente curricular matemática, no qual, reconhecidamente, há conteúdos com incontáveis possibilidades de aplicações diretas nos diferentes contextos dos estudantes, a exemplo de temáticas comuns à organização financeira, fundamentais para a formação dos estudantes, no sentido de contribuir às suas constituições enquanto cidadãos autônomos.

Prática Docente: dialógica e investigativa

O processo de aprendizagem é complexo e incerto, segundo Morin (2000), pois os saberes devem ser cada vez mais adequados e úteis ao processo de educação de cada estudante como um todo, para desta forma se colaborar a sociedade melhor, e nesse contexto as práticas docentes devem refletir suas ações pedagógicas.

No entanto, no paradigma da complexidade, de Morin (2000) é baseado na criatividade e na inovação, onde a criatividade é uma característica inerente à natureza humana. Assim, segundo Bona (2012), a criatividade e a capacidade de inovação evidenciam o potencial do indivíduo para mudar, para crescer e aprender ao longo da vida. E a ampliação de oportunidade de ocorrência de processos criativos e inovadores facilita a compreensão das mudanças, tanto no nível individual quanto coletivo.

Ter uma prática docente alicerçada nos elementos de formação cidadã, segundo Bona (2012), Bona (2016): autonomia, cooperação e criticidade são fundamentais para o ser humano viver sob as incertezas e a transitoriedade dos processos da vida.




Autonomia, segundo Freire (1996), pressupõe uma metodologia do aprender a aprender, do aprender a pensar, a partir das construções do sujeito que descobre por si mesmo, que inventa sem ajuda de terceiros, que se auto-organiza, reestrutura, reequilibra suas atividades, incorporando o novo em suas estruturas mentais, auto-organizando suas atividades motoras, verbais e mentais.

Para tanto, o estudante necessita aprender a pesquisar, a dominar as diferentes formas de acesso às informações, a desenvolver capacidade crítica de avaliar, de reunir e organizar informações mais relevantes.

Criticidade implica em ter condição de análise, de síntese, de reflexão, de isenção e de reconhecimento de seus próprios saberes, segundo Morin (2000). E o elemento cooperação é uma forma de aprender muito importante, segundo Piaget (1977), Bona (2016), Bona(2012), Morin (2000), em que cooperar é além de colaborar, é operar junto, por complementaridade, correspondência e/ou reciprocidade.

Além disso, a mudança, que é a capacidade e disposição para aprendizagem contínua é uma necessidade da sociedade complexa em permanente mudança. Esta formação/educação continuada supõe a autonomia do indivíduo na construção e reconstrução do conhecimento e na responsabilidade sobre suas aplicações. Requer capacidade de reflexão, de interação social e a necessidade de buscar as informações que lhes faltam.

E a metodologia de sala de aula dessa prática docente é ancorada na investigação matemática que, segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2013), Bona (2016), contemplada numa atividade a qual envolve várias habilidades como: comunicação, argumentação, pesquisa, seleção, sistematização, criação, delineamento dos conceitos e objetos de Matemática. E, neste processo, de atuar com a resolução de problemas investigativos, os estudantes vão descobrindo suas habilidades e competências, assim como percebendo meios e formas de estudar, de aprender a aprender, e de o quanto o coletivo é denso e favorece a aprendizagem, pois essa decorre da interação com os pares e/ou com os objetos, segundo Piaget (1977).




RELATOS DE AÇÕES VOLTADAS A UM ESTUDANTE DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM SEU ÚLTIMO ANO DO PERCURSO FORMATIVO NO IFRS CAMPUS OSÓRIO: CONSTRUINDO ALTERNATIVA(S) DIANTE DE SUAS MANIFESTAÇÕES

A professora de matemática em questão realiza a chamada todos os dias, geralmente no meio do período, e conhecendo os estudantes ou construindo essa relação aproveita e já pergunta aos colegas o porquê das ausências. Se ninguém sabe, eu já solicito: vamos perguntar no WhatsApp? Dependendo do retorno, já aciono via email e pessoalmente a Assistência Estudantil e o Ensino, para que juntos busquemos o estudante, com a finalidade de que ele se sinta acolhido e parte da turma, reconhecendo que sua presença faz a diferença e, também, com o objetivo de fazê-lo compreender que para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, é necessário que esteja em aula, participe, discuta, interaja.

O estudante dando retorno a professora questiona como ajudar, convida para estudos orientados ou ajuda online via email ou WhatsApp. Geralmente, os alunos têm ótimo retorno. E assim segue um fluxo de pedidos de ajuda conforme a situação de cada estudante, mas os elementos que citados antes são essenciais ao processo de comunicação aluno e professora, e equipe do ensino que dá o suporte da relação alunos e pais, pais e professores e autoconhecimento dos estudantes com eles, com o curso, disciplina e rotinas de Escola.

Aqui vamos destacar como um relato, partes do processo de ensino e aprendizagem de um estudante do ensino médio integrado em informática, que formou-se em 2019-2, numa turma muito particular. O estudante apresentava déficit de atenção, que se expressava em dificuldades na organização de materiais e atividades bem como no cumprimento de prazos e compromissos, juntamente com significativos traços depressivos, aspectos considerados em seu Plano Educacional Individualizado²⁵.

²⁵Conforme a Instrução Normativa Nº 12/2018 do IFRS: “O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele, no qual deve haver registro dos conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante.”(IFRS, 2018, p.01)




O estudante se autodeclarava de baixa autoestima e também pouca autoconfiança na sua capacidade de aprendizagem na área das exatas como: matemática física e informática, segundo conversas que tínhamos nos estudos orientados, em turno inverso. E percebia-se em diferentes momentos das aulas de matemática esses sentimentos autodeclarados pelo estudante, e tais “atrapalhavam” sua capacidade de abstração em matemática, segundo seus relatos em conversas inclusive com colegas que destacavam que prejudicava em todas as disciplinas e projetos. Ele sempre queria fazer duplas para fazer trocas, do tipo você faz matemática e eu faço inglês, por exemplo, ao invés de querer aprender, ou ele não queria fazer, já que sempre tinha um motivo: projeto, outras atividades, chateado, e muito mais.

Ao perceber em algumas aulas que ele participou já no terceiro ano, e que compreendia bem quando prestava a atenção, comecei a chamar mais a atenção dele em aula, e ele não podia deixar coisas para casa pois se perdia. E os resultados foram bons, no entanto geralmente estava com sono de manhã no primeiro período as 7h40, já no segundo era melhor. Então escolhi a estratégia de gravar áudios para o estudante uma noite anterior a aula e mobilizar seu aprendizado através da sua curiosidade. As vezes dava resultado e outras não. Mas seguimos....

As explicações em áudio e fotos via grupo do WhatsApp e as trocas com a professora e colegas eram significativas e o terceiro ano ocorreu bem, com altos e baixos, mas com trabalhos aplicados a temática que ele gostava como cinema, vídeos, formas de apresentação, viagens, iam com sucesso, e ótimo trabalho cooperativo fazia com os colegas.

O estudante sempre reclamou muito de dor de cabeça, cansado em sala e comentava as vezes: Professora da onde vem tanta energia e vontade de aprender/ensinar? Então dois problemas nessa situação: um a ser pedido ajuda para a mãe, sempre presente na escola, condições físicas, rotina, saúde, e outra de vamos conversar sobre valores, segundo o olhar da professora.

Nesse último muitas conversas e explicações no sentido: Você acordou cedo, tem o mundo para conquistar, a matemática tem aplicação, então vamos aproveitar o tempo juntos? Ele é único e não volta. A maioria das vezes ganhava um sorriso, e na metade uma



iniciativa de fazer as atividades em aula. Ele geralmente fazia em casa e com o apoio da professora pelo Whatsapp e também dos colegas.

Teve momentos em que ele dizia: professora não avisa minha mãe, vou me dar mal. E eu dizia tua mãe é tua aliada, está sempre aqui, e ele eu sei mas não quero agora ajuda, não quero fazer. E a Assistência fica conversando comigo e eu fico até com pena e se será que mereço tanta gente a meu redor?! Eu como professora de matemática sistematizava....sim merece...estamos ai para te ajudar...vamos colocar as listas em dia...vestibular e Enem estão chegando...mercado de trabalho tb.... E a resposta era: ok vou tentar pela senhora....Ele ficava feliz quando conseguia. Teve uma prova que fez sozinho de tarde após atestados e atestados que conquistou 7,5 de 10 e nem ele acreditou, pois disse ter acertado tudo que fez e estudou apenas 3 dias. Quando acontecia criava alma nova, e tínhamos um estudante animado uns 15 dias, até algo acontecer em alguma disciplina ou com colegas e tudo voltava ao normal.


Mas lá estávamos nós, num círculo, ensino, assistência, ...para dar apoio, para buscar, e o NAPNE muito ajudou ele em longas conversas como ele me contou várias vezes.

Adaptações necessárias: redução da quantidade de questões, enunciados diretos, problemas que já tenha visto alguma vez, explorar um item de cada questão pois vários de um só era difícil, e aplicações como trabalhos e não como prova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Primeiramente é fundamental ratificar o reconhecimento do estudante quanto ao apoio recebido, e, em seguida, registrar a importância de que exista um “movimento institucional” de auxílio e acolhimento estudantil, que antecede, inclusive, sua chegada ao campus. Elucida-se as questões relativas ao apoio ao longo de toda a trajetória formativa discente, com vistas a pensar em sua aprendizagem, mas também reconhecê-lo a partir de suas especificidades, tais como voltadas a situações pessoais e a contextos familiares.

Além disso, salienta-se que a atuação de cada setor e núcleo, para que ocorra de forma efetiva, está também atrelada à abertura do professor em sua práxis docente para ter acesso e sucesso, pois o professor fica com o estudante em momentos únicos, no espaço da



sala de aula, e pode contar com um ajuda que vai para além desse espaço, com vistas a “perceber” como auxiliar o estudante para que ele se desenvolva, e não apenas tenha de obedecer um certo fluxo ou cumprir um rito escolar. Com isso, reforça-se a compreensão de que a instituição possa proporcionar uma formação o mais completa possível, segundo o olhar do estudante e não apenas restrita ao que é idealizado por ela ou por heranças comuns às constituições escolares.

O estudante entender que a matemática é uma competência essencial para a vida pessoal, profissional e essencial para áreas profissionais como a Informática.

Cabe destacar que o acompanhamento de cada estudante, ao mobilizar articulações do professor e das equipes na busca de diferentes estratégias que contribuam com a formação do estudante, evidencia a necessidade de construção de proposições na promoção de práticas de acompanhamento discente. Evidencia, igualmente, a importância do trabalho colaborativo e integrado bem como a necessidade de formação continuada que atenda às especificidades do coletivo, subsidiando novas proposições.

Então, o circuito de comunicação institucional no ensino, em particular, é indissociável, da pesquisa e da extensão, no IFRS – Campus Osório, e de íntima relação com o docente, pois esta irá proporcionar ao docente uma prática e práxis mais eficaz e efetivo. E que dessa prática docente proporcione aos estudantes um ambiente propício ao seu desenvolvimento cidadão e autônomo primeiramente, e conseqüentemente o mesmo se aproprie do processo de aprender a aprender, no caso da pesquisa aqui, na forma de relato, dos conceitos de matemática, para o curso de informática e para a vida.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Alexandre Prado. **Emprego Apoiado**. São Paulo: Edição do Autor, 2011. E-book.
- BONA, A. S. D. **Aulas Investigativas e a construção de conceitos de matemática**: um estudo a partir da teoria de Piaget. Curitiba: CRV, 2016.
- BONA, A. S. D. **Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática**: o aprender a aprender por cooperação. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- BRASIL. **Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-



[nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](#)

Acesso em: 07 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Marco de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

IFRS. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** Bento Gonçalves, 2013. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/ANEXO-1.pdf>. Acesso em 02 jun. 2020.

_____. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS.** Bento Gonçalves, 2014. Disponível em: https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014323154212846resolucao_20_consus_regnapnes_aprovado.pdf. Acesso em 06 jul. 2020.

_____. **Instrução Normativa Nº12/2018.** Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf Acesso em: 10 jul. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 jun. 2020.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Berthand, Brasil, 2000.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1977. (Trabalho original publicado em 1970).

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Intertérios**, Caruaru/PE, v. 3, n. 5, p. 21 – 33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/>. Acesso em: 02 jun. 2020.



CAPÍTULO 19

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: NOVAS DIRETRIZES NA LEGISLAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA REMOTA E SUAS REALIDADES

Marcela Pereira Matos, Graduanda em Administração Pública, UFRPE


RESUMO

Diante do problema de saúde pública que tem impactado todo o mundo a educação básica vem sendo motivo de grandes discussões no cenário da política educacional. Medidas emergentes estão sendo tomadas nas esferas pública e privada na tentativa de diminuir as perdas pela suspensão, por tempo indeterminado, de aulas presenciais. Diante do novo cenário de aulas suspensas o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020) aprova diretrizes de orientação da oferta dos conteúdos escolares para todas as etapas de ensino durante a pandemia de forma remota. Observado a importância da educação para uma sociedade – presente e futura – qualquer medida que afete seu funcionamento e qualidade devem ganhar destaque nas discussões. O objetivo do presente trabalho foi revelar, com base em dados secundários, qual a realidade das escolas do país onde estudantes, professores, gestores e famílias são impactados por novas diretrizes e práticas de ensino durante a pandemia. Após pesquisa foi constatado que o ensino remoto precisa de ferramentas e capacitação, para ser empregados com efetividade. Barreiras humanas e tecnológicas são encontradas nas situações reais de “chão de escola” na oferta híbrida da educação básica pública.

Palavras-chave: Política educacional. Educação básica. Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

O atual cenário na saúde pública mundial tem imposto ao Brasil a tomada de medidas no âmbito da gestão pública que impacta diversos setores, aqui nesse trabalho, enfatizado a educação. Uma dessas consequências foi a suspensão das atividades escolares, ainda por tempo indeterminado, em todo o país, deixando milhões de estudantes e educadores fora das escolas. A partir desse novo cenário o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020) aprova diretrizes de orientação da oferta dos conteúdos escolares para todas as etapas de ensino durante a pandemia de forma não presencial. Onde objetiva minimizar os danos do aprendizado e obrigatoriedade da carga horária escolar.



Este estudo tem como objetivo, com base na desigualdade socioeconômica e cultural do país, revelar o abismo educacional que impede, de forma emergente, a implantação do ensino remoto. Uma das principais questões que provocou essa pesquisa é a forma como está sendo direcionado a supressão pelo CNE do período de suspensão de aulas no ano de 2020.

A metodologia utilizada teve um enfoque qualitativo por haver uma relação do mundo real e subjetivo de forma divergente. Se obteve em análise bibliográfica e documental de banco de dados secundários sobre as novas diretrizes na política nacional de educação, com perspectiva do novo formato não presencial na educação básica. Foram analisados legislações, decretos e dados socioeconômicos do Brasil com suas diferenças educacionais.


EDUCAÇÃO E ENSINO HÍBRIDO

Segundo a constituição federal a educação é um direito social que, de acordo com os artigos 23º e 211º do texto constitucional, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm de se organizar em regime de colaboração para a oferta da Educação. Mais ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº9.394/96), nos seus artigos 8º e 9º, cabe a União a coordenação da política nacional de educação e elaboração do Plano Nacional de Educação.

A oferta da educação básica, de forma geral, é dividida de acordo com a etapa. Compete aos municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental; e compete aos estados assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Em uma perspectiva social e econômica, a educação também é dividida pelo fator da desigualdade. Oferta de ensino público e privado ou de regiões desenvolvidas ou subdesenvolvidas influencia diretamente o ensino-aprendizado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e bases da Educação, no seu art. 4º inciso IX, é dever do Estado padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.



O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das maiores tendências da Educação do século 21, onde promove a mistura entre o ensino presencial e ensino online – a integração da educação à tecnologia. De acordo com Lilian Bacich, coordenadora da Fundação Lemann “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. Porém, analisando por um instante não é difícil de imaginar a realidade da maioria dos estudantes do país.


Para compreensão mais aprofundada, recomendamos as palavras de Moran, 2015, p. 22:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Metodologia é uma palavra derivada de “método”, do Latim “*methodus*” cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo”. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento. Metodologia é o campo em que se estuda os melhores métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento (OLIVEIRA, 2007, p. 47 e 48). Assim, a metodologia de ensino é a parte da pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos alunos e do seu controle.

A educação, dada a sua importância, deve ser analisada de forma sistematizada de conceitos e práticas maior que apenas diretrizes, normas, e pior, “apagador de incêndio”, do nosso país. O papel da educação escolar é de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2010).

A aprendizagem não pode ser entendida como simples depositar de informações, mas como uma construção coletiva. A escola trata-se de um espaço físico para o exercício de uma educação gerenciada, que acaba por expropriar o poder comunitário e impor a “Totalidade do saber necessário”. (GADOTTI, 2004)




A igualdade da educação entre todos ainda é um sonho muito distante da realidade, para Gadotti (1995), uns receberam mais educação do que outros.

Segundo o método Paulo Freire, há três fases no processo de desenvolvimento do pensamento crítico. São elas: a **investigação temática**, onde o professor deve conhecer a fundo o aluno, desde o seu contexto social até as suas aptidões. A partir disso, ele planeja as temáticas a serem trabalhadas durante as aulas. Ou seja, o aprendizado é pautado nas experiências de vida dele; a **tematização**, onde professores e alunos, juntos, passam por um processo de decodificação desses temas escolhidos. Então, definem um problema, relacionado ao assunto, que se tornará um projeto; e a **problematização**, quando a visão crítica começa a tomar forma. Os alunos são incentivados a colocar a mão na massa e procurar soluções para o problema.

Para Jean Piaget (1994) a aplicação pedagógica das teorias construtivistas, em relação à educação é a de que a aprendizagem não acontece de forma passiva pelo aluno, cabendo ao professor a tarefa de criar possibilidades enquanto sujeito mediador da aprendizagem e promover situações problema que permitam o conflito e conseqüentemente avanço cognitivo de cada aluno na sua individualidade, promovendo o desenvolvimento das estruturas de pensamento, raciocínio lógico, julgamento e argumentação. A prática construtivista também demanda uma metodologia de trabalho e uma organização curricular previamente planejada, pois crianças e jovens em idade escolar não se encontram no mesmo ponto de partida e nem aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira, mesmo que se encontre em uma mesma turma ou ano/série.

NOVO CENÁRIO DE APRENDIZAGEM

O Ministério da Educação (MEC) homologou um conjunto de diretrizes, aprovado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). O documento sugere que as escolas mantenham um fluxo de atividades escolares não presenciais enquanto durar a situação de emergência na saúde pública para o cumprimento da carga horária; e busquem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos após a pandemia. O texto autoriza os sistemas de ensino a computarem atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária. O documento elaborado pelo CNE sugere ainda uma série de atividades não presenciais que podem ser utilizadas pelas redes de ensino durante a



pandemia. Videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão e rádio e material didático impresso entregue aos responsáveis são algumas das alternativas possíveis.

Confira algumas recomendações por etapas de ensino:

Educação Infantil

Busquem a aproximação virtual dos professores com as famílias para estreitar vínculos; e que as atividades sejam lúdicas, para que as crianças pequenas se desenvolvam brincando.

Ensino Fundamental e Médio

Nos anos iniciais, a recomendação é que as atividades devem ser práticas e estruturadas e não devem exigir que os responsáveis do aluno substituam o trabalho do professor. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há mais autonomia por parte dos estudantes. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos.

Ensino Superior e EJA

O CNE sugere que, para a continuidade das atividades de aprendizado no Ensino Superior, as instituições possam disponibilizar atividades não presenciais.


Para a Educação de Jovens e Adultos, a recomendação é que as atividades remotas devem considerar as condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de estudos e de trabalho.

Educação Especial

As atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades. E devem envolver parcerias entre profissionais especializados e professores, além de dar orientações e apoios necessários aos responsáveis.

Educação Indígena, do Campo e Quilombola

As escolas poderão ofertar parte das atividades escolares em horário de aulas normais e parte em forma de estudos dirigidos e atividades nas comunidades.



De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), geralmente as políticas públicas não consultam a comunidade escolar para mapeamento das dificuldades e demandas. Dados do Censo Escolar 2018 revelam que, entre as escolas de ensino médio do país, 15% não tem acesso a banda larga. Além disso, 21,9% não possuem laboratório de informática e 4,9% não tem acesso a qualquer tipo de internet.


Entretanto, o simples fato da tecnologia chegar no ambiente escolar não garante a contribuição necessária para o desenvolvimento dos sujeitos. É necessário que a utilização da tecnologia para fins educacionais esteja baseada em um currículo contextualizado e com utilização crítica dos estudantes.

A tecnologia empregada no processo educacional tem início a partir da inserção das ferramentas computacional no ensino-aprendizagem, abordagem que utiliza da informática como recurso pedagógico. Porém outra barreira é revelada pela falta de infraestrutura ou formação não adequada do corpo docente. De acordo com a pesquisa TIC Educação 2018, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), constatou-se que mais de 40% dos professores de escolas públicas e privadas, questionados pelos alunos sobre temas relacionados à cultura e cidadania digital, disseram não ter conhecimento suficiente para tirar as dúvidas.

Segundo PNAD Contínua Anual (2018) 78,7% dos estudantes da escola pública, na faixa etária de 5 a 17 anos, possuem acesso a web. Desses mesmo estudantes, 98,9% possuem celular. Porém, apenas 35,6% dos estudantes tem computador. De acordo com a literatura, não é só ter acesso a rede, mais sim o conjunto de equipamento, local e metodologia pedagógica adequados para se atingir o aprendizado.

Ainda de acordo com o PNAD Contínua (2018) 96,9% dos estudantes brasileiros possuem aparelho de televisão, porém, de acordo com as realidades das residências dos mais vulneráveis, as desvantagens ficam a cargo da não interação discente/docente, apenas um aparelho (conectado a web, ou não) para mais de um aluno por residência ou ainda do não acompanhamento, e/ou não preparo, familiar.

Aulas não presenciais excludentes não é só observada nas barreiras tecnológicas, mas, também, na proposta metodológica do professor e na proposta pedagógica da escola. Todos os aspectos devem ser revistos e reformulados para a inclusão de todos os envolvidos da comunidade escolar.



As peculiaridades das fases de ensino devem ser consideradas em uma proposta pedagógica, econômica e social que garanta a inclusão e o aprendizado. A informatização dos métodos de ensino bruscamente empregadas encontra barreiras históricas na educação do Brasil. Sugerir e/ou impor que o ensino remoto seja contado como carga horária de ensino oferecido vai aumentar a distorção idade/débie, a evasão escolar ou a progressão do aluno sem o aprendizado adequado.

CONCLUSÃO

No Brasil, que ainda é um país economicamente em desenvolvimento e que tem sua base educacional na pedagogia tradicional, é necessário olhar o “chão de escola”, identificar as realidades e diferenças regionais, qualificar profissionais para tecnologia, reorganizar as políticas técnicas-administrativas, garantir a educação a todos e não diminuir o nível de qualidade, antes de se ofertar “nova” metodologia de ensino.

Com isso é possível revelar a necessidade de maior estudo para a melhor formulação de políticas públicas para o ensino remoto no Brasil e de como as ferramentas tecnológicas, administrativas e conceituais elencadas com as realidades geográficas dos alunos e professores podem, no futuro, ser melhor difundidas e empregadas no país.


Não se é questionado a qualidade e efetividade do ensino remoto, mas sim qual a realidade dos alunos da rede pública para o “ensino do futuro”, não permitindo alargar ainda mais o abismo da exclusão digital e por consequência a exclusão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes E Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: em 02 jun 2020.

FERREIRA, Valdivina Alves; GOBARA, S. T. **Dificuldades dos professores diante do uso pedagógico dos recursos da informática no ensino médio**. In: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Anais do XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: UFPE, 2006.



FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=18971&t=sobre>. Acesso em 29 jun 2020.

MORAN, José. **Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje**. In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2007

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: **TIC educação 2018**. [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

PIAGET, J., INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1994.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010



CAPÍTULO 20

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E ÁRVORE DOS SONHOS: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO COLETIVA E EMANCIPATÓRIA DO CONHECIMENTO

André Leone Facundo, Estudante de graduação
em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE
Marcos Víncius Ferreira, Estudante de graduação em Geografia
pela Universidade Estadual do Ceará-UECE
Andressa de Sousa Facundo, Estudante de graduação
em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul-UNICSUL

RESUMO


As aprendizagens dos estudantes são significativas quando eles podem perceber que a escola e a comunidade em que vivem compartilham dos mesmos problemas, traçam os mesmos objetivos e buscam a superação das desigualdades sociais. Essa prática se torna possível quando se escuta o coletivo e se propõem, democraticamente, as mudanças sociais a partir da escola. Este trabalho tem como objetivo, apresentar o alinhamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola Projeto Nascente (Fortaleza-Ceará) à construção da Árvore dos Sonhos como proposta de atividade de Oficina Geográfica que promova o pensamento crítico, reflexivo, ativo e emancipatório dos estudantes de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Oficinas geográficas. Projeto Político-Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por um intenso processo de globalização, fluidez das relações sociais e mudanças de paradigmas dentro do comportamento e da dinâmica das relações sociais. A escola precisa desenvolver um papel de transformação social na qual os sujeitos possam refletir, agir e criticamente questionar os modelos hegemônicos que são estabelecidos combinadamente, como alienação e divisão da sociedade em classes, tendo a escola como uma possibilidade para essa reprodução e manutenção dos interesses elitizados.

Nesta perspectiva de construção de uma sociedade crítica e reflexiva a partir da educação, trazendo neste artigo o sentido de educação escolar, Guedes, Silva e Garcia (2017, p.581) apontam que



Se faz necessário discutir o papel da educação na sociedade, em especial aquele desempenhado pela escola, visto que essa instituição se constitui em espaço no qual se deve formar o sujeito consciente de seus direitos e deveres, em que se afirmam valores e atitudes sociais, bem como se constroem aprendizagens acerca da participação social.


Neste espaço socialmente construído, a formação do licenciando em Geografia, as experiências por meio pesquisas, extensões, estágios supervisionados, atividades voluntárias dentre outras, são fundamentais para o processo de construção de uma formação que aproxime a Universidade e a Escola. Uma dessas possibilidades de aproximação ocorre com as oficinas geográficas que são realizadas por estudantes universitários em diversas Instituições de Ensino como currículo na formação inicial de professores.

Para que essas atividades possam acontecer, um importante e indispensável instrumento é o planejamento sobre a ação que se deseja realizar. Destacou-se para essa atividade, o alinhamento entre Projeto Político-Pedagógico da escola, observando e analisando o local em que a instituição está inserida, qual a sua visão de mundo e a proposta para a formação dos (as) estudantes, observando, conforme Libâneo (2013) o posicionamento sobre as finalidades da educação escolar na sociedade e na escola.

Tem-se como finalidade, ainda conforme o autor, uma intervenção que possa levar em consideração as realidades vividas por cada um dos(as) educandos(as) que estão convergidas diariamente na escola e na sala de aula, que a partir delas, estudantes, professores e professoras possam participar de forma consciente de um projeto de transformação social, na qual defende Freire (2016) ao afirmar que é por meio de suas relações que o homem se torna sujeito.

A atividade proposta foi “A Construção da Árvore dos Sonhos” realizada por estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará, na qual fazia parte do conteúdo programático da disciplina de Oficina I. A instituição de Ensino escolhida para a realização da atividade foi a Escola Municipal Projeto Nascente, situada no bairro Dendê, no município de Fortaleza, estado do Ceará. A atividade foi realizada com a turma B do 8º ano do Ensino Fundamental.

Este trabalho tem como objetivo, apresentar o alinhamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola com a construção da Árvore dos Sonhos como proposta de atividade



que promova o pensamento crítico, reflexivo, ativo e emancipatório dos (as) estudantes, a fim de se construir uma sociedade mais justa e igualitária.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA ÁRVORE DOS SONHOS: BREVES APONTAMENTOS

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que apresenta de forma coletiva e democrática, os desejos, as visões e objetivos que cada instituição de ensino do Brasil precisa sistematizar conforme as suas peculiaridades. Nenhuma escola é igual a outra, assim como o seu público, por isso, cada instituição de ensino, composta pelo seu grupo de professores, servidores, grupo gestor, pais, estudantes e a comunidade precisam planejar suas propostas, elaborar suas ideias e traçar suas metas para um fim principal, a aprendizagem dos (as) educandos(as) e suas relações sociais enquanto cidadãos.

O Projeto Político-Pedagógico faz parte de um processo de gestão democrática que vem sendo discutido e procurado ser colocado em prática nos espaços escolares das instituições de ensino de educação básica do País.

Acerca da gestão democrática na escola, Guedes, Silva e Garcia (2017, p.582) afirmam que

A gestão democrática no ensino público, prevista no inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96, possibilita que a comunidade escolar discuta a educação que deseja construir, adotando estratégias que promovam sua participação na administração da escola. Isso implica o desenvolvimento de processos que favoreçam a atuação igualitária dos sujeitos nas decisões e em sua formação, no que se refere não só aos conteúdos, mas também à vivência de valores democráticos que envolvam o respeito às diferenças e a aceitação do outro.

Libâneo (2013) assegura que o plano da escola é um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino. Para o autor, os docentes precisam tê-lo em mãos, não apenas como uma orientação do trabalho pedagógico, mas garantir uma unidade teórico-metodológica das atividades desenvolvidas na escola

Veiga (2004) destaca que ao se construir o projeto político-pedagógico nas escolas, se planeja o que se tem a intensão de fazer, de se realizar. Leva-se em conta a base do que se tem, propondo buscar o possível e o realizável. Nessa perspectiva, segundo a autora, o



PPP vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas.

Destaca-se nesta perspectiva que a construção coletiva e gestão participativa nas tomadas de decisão escolar é uma ação complexa e deve imbuir-se de responsabilidades. Dessa forma, Guedes, Silva e Garcia (2017, p.582) afirmam que a


A construção do PPP é complexa, pois a instituição escolar está inserida em um contexto social e cultural diverso e rico em identidades. O desafio está em administrar essa diversidade e construir identidade e cultura próprias que unam e orientem as relações dos sujeitos. A multiplicidade, tanto de identidades quanto de ideias, fortalece a proposta de uma educação que respeite os Direitos Humanos. Logo, valorizar as diferenças é, sem dúvida, fundamental para que o PPP se torne aprendizado do exercício de cidadania.

Assim, o PPP precisa ser fidedignamente aquilo que a escola é, como a comunidade se apresenta e onde se quer chegar. A proposta de uma educação libertadora, precisa de uma proposta pedagógica coletiva, democrática e que rompa com a hegemonia do pensamento das classes dominantes sobre a escola e a educação. Guedes, Silva e Garcia (2017) salientam que o trabalho escolar precisa ser pensado, planejado e articulado, na qual se torna possível com um trabalho direcionado pela ação participativa e pela construção coletiva, sendo assim, o PPP é um instrumento que possibilita a construção de uma formação baseada nos princípios da convivência, dos conflitos e da busca por soluções dentro de uma sociedade que é produzida diante de um sistema desigual, combinado e excludente.

Uma dessas propostas de se pensar criticamente e traçar sonhos e objetivos configurados ao projeto político-pedagógico, é através da construção coletiva da *Árvore dos Sonhos* na escola ou na sala de aula, sendo uma metodologia para se alcançar a construção coletiva do projeto da escola ou de construção de estratégias para se chegaraos objetivos propostos por ela.

Mello (2012, p.3) afirma que a *Árvore dos Sonhos* construída a partir do contexto da escola e da sala de aula como um método, possibilita a coletividade e

Estimula a participação de todos os componentes do grupo no apontamento de problemas que lhes afligem, na contextualização históricogeográfica e política dos mesmos, no reconhecimento do que há de comum entre eles, na percepção de suas causas, na visualização dos sonhos de futuro de cada um dos membros do grupo e nas sugestões de alternativas para a resolução coletiva dos problemas ali apontados.



O método de construção dessa atividade revela a necessidade de se pensar a sociedade mediante sua situação, além do como poderia ser e como podemos transformá-la de forma consciente, levando em consideração as mudanças sociais a partir da vida dos (as) estudantes e da realidade da escola.


Com isso a *Árvore dos Sonhos* tende à explicitar dificuldades a serem superadas pelos os (as) estudantes, na qual o compartilhamento dessas dificuldades com o coletivo promove a empatia e senso reflexivo para os demais educandos da turma ou da escola em que estão participando. Diante do exposto, o espaço ao qual estão envolvidos, os discentes podem percebê-lo não mais como um espaço individualizado ou egocêntrico, mas de construção coletiva, a partir das considerações dos demais pares sobre a subjetividade do meio e conseqüentemente, observar as contradições que nele estão presentes.

Alinhar o projeto político-pedagógico da escola à proposta de construção *Árvore dos Sonhos* é fomentar o desenvolvimento da cidadania nos discentes. Nesse sentido, a contribuição de mediação do conhecimento sai do campo abstrato e a caminha para a mudança de atitudes dos (as) educandos, ao passo que a proposta de atividade é feita em meio à reflexão de como os sonhos possam ser alcançados e vivenciados a partir da escola, demonstrando que em alguns momentos devemos ser utópicos para superar o limite estabelecido por um sistema conservador ou obsoleto conforme afirmava Freire(2016).

Aponta-se neste artigo que não se pretendeu esgotar os entendimentos sobre Projeto Político-Pedagógico e *Árvore dos Sonhos*, mas apresentá-los como possibilidade de diálogo e construção coletiva do conhecimento a partir do conhecimento deste instrumento de planejamento educacional.

METODOLOGIA

Para o planejamento da atividade na escola, inicialmente os (as) estudantes acadêmicos realizaram um levantamento de dados estatísticos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP para obtenção de Indicadores Educacionais da escola, corroborados com os dados estatísticos dos indicadores socioeconômicos do bairro Dendê presentes no portal do Instituto de Pesquisas e Estratégias Econômicas do



Ceará-IPECE, por fim, neste primeiro analisou-seo Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Projeto Nascente (Edição 2019).

O segundo momento da oficina foi a construção da *Árvore dos Sonhos* na escola, na qual requer etapas para que o seu resultado seja significativo a partir do processo de ensino e aprendizagem que se estabelece a partir das relações mediadas no ambiente da sala de aula. Nesta pesquisa, aponta-se esse processo por meio do ensino de Geografia na turma do 8º ano B da Escola Projeto Nascente. Destaca-se, portanto:

Primeiraetapa- Exposição da temática a ser discutida com os (as) estudantes;

Segundaetapa-Apresentação da *Árvore dos Sonhos* por parte dos mediadores da atividade;

Terceira etapa- Escrita individual e fixação dos sonhos na árvore que são perspectivas de vida e de uma sociedade mais justa a partir da escola;

Quarta etapa- Sistematização Coletiva dos sonhos que foram apresentaados e

Quinta etapa- apresentar caminhos para que os sonhos sejam possíveis na comunidadeem que estão envolvidos.

O terceiro momento foi a avaliação da atividade e a sistematização dos resultados alcançados durante a Oficina.


Como referencial teórico, considerou-se Freire (2016) com contribuições acerca da conscientização a partir da educação.

Como proposta para o entendimento sobre Projeto Político-Pedagógico optou-se porGuedes, Silva e Garcia (2017), Libâneo (2013), e Veiga (2004).

Por fim, acerca da *Árvore do Sonhos* como metodologia para o processo de ensino e aprendizagem, sugeriu-se as contribuições de Mello (2012),

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da Proposta Pedagógica da escola, se percebeu a concepção daquilo que se deseja alcançar enquanto formação dos (as) estudantes. De acordo o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2019 da Escola Municipal Projeto Nascente, descatou-se que a educação é um meio pelo qual o (a) estudante pode transformar a realidade em que vive,



que na maioria das famílias se encontram as marcas da dificuldade econômica e financeira, pela violência real e simbólica em que estão inseridos e por diversas outras questões sociais que estão presentes na periferia de uma metrópole como Fortaleza.


A proposta de atividade alinhada ao Projeto Político-Pedagógico da escola proporcionou que a oficina geográfica de Construção das Árvore dos Sonhos da turma 8º ano B fosse significativa, na qual os (as) estudantes puderam perceber as contradições socioeconômicas presentes no espaço, as conseqüências que elas trazem e como cada um (a) pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária a partir dos sonhos que os educandos socializaram de forma coletiva, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade vivida, propondo de forma ativa, a necessidade de uma educação emancipatória, onde a escola deve ser esse espaço de ação-reflexão-ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a proposta de atividade realizada na Escola Municipal Projeto Nascente em Fortaleza, estado do Ceará, cujo propósito se fundamentou no alinhamento entre o Projeto Político-Pedagógico da Instituição de Ensino e a construção da Árvore dos Sonhos da turma B do 8º ano, a partir realização da atividade de Oficina Geográfica como proposta de uma atividade que fosse significativa para os (as) estudantes, tendo a reflexão e ação como instrumento de luta social e emancipação.

A proposta possibilitou uma socialização das realidades vividas pelos (as) estudantes da instituição de ensino em relação ao bairro em que moram, mostrando suas contradições e peculiaridades, porém de forma coletiva, construindo sonhos que são verdadeiras libertações sociais a partir de uma escola que rompa com a hegemonia que a segrega, seleciona e define as classes sociais, rompendo o paradigma de quem se pode ou não concretizar sonhos de emancipação por meio da consciência e transformação da realidade.

A construção da Árvore dos Sonhos possibilita o diálogo entre docentes e discentes de forma mais próxima, possibilitando as variadas formas de perceber e conhecer a fundo a realidade dos mais “diversos mundos” presentes em uma única sala de aula, além de possibilitar a criação ou mudança de metodologias que visem atender a realidade dos (as) estudantes e formentar a possibilidade se pensar em políticas públicas para atender à



comunidade em situação de vulnerabilidade social a partir dos sonhos que nada mais são do que realidade vivida por cada um e cada uma dos educandos.

O Projeto Político Pedagógico é um dos principais instrumentos para se conhecer e entender a escola em suas características, visão, público alvo dentre outras necessidades de “olhares” da instituição sobre o seu meio, que alinhado à metodologia de construção coletiva da Árvore dos Sonhos, pode-se aperfeiçoar e contribuir para uma mudança significativa e reflexiva dos discentes, trazendo seus anseios e perspectivas e visão de mundo para o ambiente escolar, sendo uma forma de problematização do debate e construção coletiva das mais variadas temáticas presentes no currículo, trazendo um diálogo coletivo, interdisciplinar e emancipatório.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F. da; GARCIA, L.T.dos. S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista brasileira estudos pedagógicos**. Brasília: v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ-IPEC. **IPEC informe**: perfil de Fortaleza. Ceará: Ed.Especial. nº 42, out 2012. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2018/09/Ipece_Informe_42_outubro_Acesso em: 04 mar 2020>


INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Ideb**. Disponível em: < <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/23075074>> Acesso em: 18 abr.2020.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MELLO, R.D. de V. Árvore dos sonhos: Uma metodologia de planejamento participativo. **Trabalho de conclusão de curso** (licenciatura - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista. Botucatu:2012. Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119940/000785545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10 mar 2020.

NOGUEIRA, M.O.G; LEAL, D. **Teorias da Aprendizagem**, um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. Curitiba: Intersaberes, 2015.

SUHR, I.R.F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberés, 2012.



VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico:** elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto políticopedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola: espaço do projeto políticopedagógico.** 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 8-32.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010

VEIGA., I.P.A (Org) **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2004.



CAPÍTULO 21

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NAS RELAÇÕES SÓCIO-POLÍTICAS

Dionísio Santos Jacobina, professor, estado de Pernambuco e Alagoas
Janaina Viana Barros, professora adjunta, Universidade de Pernambuco - UPE

RESUMO


O aspecto sócio-político é algo bastante importante para vivência em sociedade, na verdade é importante instrumento para o exercício da cidadania. Diante disso, abordaremos um pouco da história sobre esse papel da escola dentro de algumas ideologias. Também como o mesmo está sendo trabalhado na escola atual, e por fim faremos uma proposta de reflexão futura, a fim de aguçarmos a discussão sobre o tema e o desenvolvimento do mesmo com maior profundidade.

Palavras-chave: escola, sócio-político, economia.

INTRODUÇÃO

A escola no decorrer do tempo sofreu e vem sofrendo grandes transformações, desde sua base legal, política e social. Porém, algo inerente às características e o papel sócio-político da escola continuam a vir travestidos também na questão econômica. Neste trabalho iremos fazer uma retrospectiva histórica por alguns períodos da história perpassando pela questão econômica vigente a cada época e, por conseguinte abordando a visão social e política da escola. Nessa linhagem, vamos abordar a visão sócio-política da Escola Tradicional e Escola Nova, passando também pela visão Tecnicista para embasar entendimento, adentrando em algumas questões filosóficas, como as Teorias Crítico-Reprodutivistas, especificamente, a Teoria da Escola enquanto Aparelhamento Ideológico do Estado (AIE) e a Teoria da Escola Dualista.

Em cima do estudo dessas visões sobre a escola (SILVA & WEIDE, 2010?) afirma que quando vamos estudando os mais diversos modelos, iremos percebendo as relações de poder e de interesses nesse jogo da educação. E isso fica ainda mais evidenciado é feito o paralelo entre a escola que temos e a escola que queremos. Desse modo, há uma série de acontecimentos em meio a vários cenários, com funções desempenhadas por vários atores que vai resultar numa relação de forças, e desse, digamos, conflito ou discussão vai se



gerar uma conjuntura desse papel sócio-político da escola na sociedade. Em cima dessa questão, cabem alguns questionamentos:

Se acreditamos que a escola é uma instituição social, então é claro que ela precisa ser estudada dentro de uma conjuntura. Como fica a escola nos arranjos de forças entre governos e grandes capitalistas? Entre as pessoas diretamente ligadas a ela (os professores e os alunos) e a sociedade em geral? Quais são os acontecimentos que definem a função social da escola e como os atores sociais se organizam (arranjando as forças) para impor e para cumprir essa função? Para respondermos a essas perguntas, precisaremos recorrer à História e à Economia (SILVA & WEIDE, 2010?, p. 12).


Arelado a esse estudo teórico abordando visões sócio-políticas em épocas passadas para entendermos quais e como se dão influências que constroem o olhar sobre a escola. Vamos também, adentrar na atualidade e sinalizar reflexões desse papel que a escola desempenha nos dias de hoje para o futuro. Até porque essa discussão deve estar em constante retomada, haja vista que os fatores políticos, sociais e econômicos variam constantemente e a educação deve estar atenta a esses de forma que são influenciadores na construção de um conceito sócio-político que a escola vai desenvolver e aplicar para a sociedade.

Para que possamos pensar a escola pro futuro, devemos diagnosticar os problemas atuais que enfrentamos e definir bem os papéis dos atores envolvidos nesse processo. Nesse sentido, (OLIVEIRA *et al*, 2013, p. 7) elucida claramente que “em virtude, portanto, da complexidade dos problemas escolares, pensar no seu papel, na posição e responsabilidade apresentadas a esta instituição, requer que seus agentes pensem de que maneira sua ação/atuação atende as necessidades sociais e contribui para uma efetiva mudança na sociedade”.

Aliada a essa reflexão dos agentes envolvidos no processo educativo, há uma concepção de escola na atualidade e questionamentos que servem de norte para que se reflita sobre o futuro são trazidos por (PEREIRA & CARLOTO, 2016):

A escola atualmente não agrada muita gente e, é comum escutarmos queixas sobre a escola. Pais, professores, alunos, funcionários, comunidade do entorno são unívocos em afirmar que a escola vai mal e que não está funcionando como deveria. Mas o que esperamos das escolas? E qual é a função social da escola na atualidade? (p.4)

Vamos abordar também algumas correntes políticas que desencadeiam numa linha de pensamento socioeconômico e conseqüentemente na influência que a gestão das escolas terá como instrumento de desenvolvimento de uma comunidade e de um povo. Bem como



os conflitos que cada um delas causará no meio social, nas classes sociais e nos envolvidos diretamente na ação de ensinar e executar as funções da escola. Seguindo esse raciocínio (ALVES, 2010) trás uma discussão pertinente ao tema:

[...] demarca-se a crença de que a função política da educação gira em torno da manutenção ou superação da ordem vigente, definida pelas relações políticas que a determinam, sendo que tal função política, dentro de uma teoria que se pretende verdadeiramente crítica, precisa apresentar com clareza e precisão na escola os objetivos a que se propõe, traduzidos em práticas técnico-pedagógicas que sejam condizentes com a efetivação do ideal da formação de indivíduos críticos e criativos, capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade que realize seus interesses político-sociais (p. 168).

Essa fala acima coloca um paradigma de discussão e análise do comportamento da escola diante de sua função sócio-política, que no caso pode ser de permanência no modelo atual, ou de ser um canal de saída do mesmo para outro formato. Sendo o processo de ensino o meio de reflexão da atualidade e de mira para discussão do futuro, passando pelo centro de uma mediação de conflitos. Não é algo fixo e simples, é uma construção que primeiramente deve ser posta a mesa pela escola, discutida em cima de algo concreto que se almeje pro futuro e principalmente analisando sua implantação dentro de um contexto conflituoso, até porque o que se pensa sobre escola e suas funções sócio-políticas está presente nas mais diversas correntes econômicas e políticas.

VIÉS SÓCIO-POLÍTICO DA ESCOLA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Nesse tópico iremos tratar de uma abordagem da visão sócio-política da escola durante alguns períodos da história. Julgamos ser importante refletimos sobre as linhas de pensamento de determinadas épocas e correntes política e econômicas, primeiro para ficarem evidenciadas interferências do poder na escola, e segundo, com a alternância de pensamento no poder e os reflexos do mesmo nas instituições de ensino.

Uma corrente que perdurou num período de transição político no Brasil foi a Escola Tradicional, mais especificamente na mudança do sistema vigente, de império para a república onde maior tecido econômico brasileiro era a agricultura. Isso logo após a derrocada da escravidão. Notem o viés político e econômico vigente para compreender a visão da escola nessa época. Segundo (SILVA & WEIDE, 2010?):

Para a tendência Tradicional, a marginalidade era associada à ignorância. Dessa forma, “marginalizado” era todo sujeito que não conhecia o conteúdo dos livros, ainda que tal conteúdo não tivesse validade nenhuma para a sua vida diária.



Nesse caso, a escola era considerada como antídoto contra a ignorância, e sua missão era repassar conteúdos factuais e procedimentais simples, de maneira enciclopédica. Sua preocupação era muito mais centrada na quantidade do conhecimento do que na sua qualidade (p. 15).

Fica evidente nessa fala que a Escola Tradicional não tinha um viés de formação de um indivíduo de forma crítica, como se fala atualmente. A escola, nessa época tinha apenas a missão de inculcar nas pessoas os fundamentos dos livros, não importava se aquilo teria conexão com seu mundo cotidiano ou não, ele tinha que assimilar tudo para não ser classificado como ignorante ou marginal, ou seja, o sujeito alvo do ensino era um mero receptor e depósito de informações, nada, além disso. Assim como cita (SILVA & WEIDE, 2010?) a Escola Tradicional era:

[...] adaptada a uma sociedade estática, que formava indivíduos unicamente capazes de reproduzir o já existente, indivíduos sem iniciativa própria, indivíduos todos iguais. Como tal, os seus métodos consistiriam sobretudo na decoração e memorização, na repetição. O seu objetivo seria apenas a padronização (p. 17 apud DI GIORGIO, 1989, p. 16).

Com o advento da revolução industrial em alguns países, o desenvolvimento econômico ocorreu mais rapidamente e isso lhes rendeu grandes vantagens em relação a outros cuja influência maior da indústria ainda não estivesse ocorrendo. No Brasil, a chegada do capitalismo industrial fez surgir novos personagens no meio de um país agrícola, a classe burgo-comercial, pessoas dedicadas e ligadas ao comércio, outro tecido econômico a aparecer em território brasileiro. Então, o cenário da agricultura agora se dividia com o comercial, e os atores, que antes eram maioria uma elite agrária, passou a dividir espaço com a elite comercial. Vejam que a economia a partir desse momento ganharia um novo dinamismo, conseqüentemente toda cadeia produtiva.

[...] os efeitos da revolução industrial já são amplamente sentidos, tanto na vida moral quanto na vida pessoal. Os progressos da ciência beneficiando uma tecnologia nova propiciaram o advento dos transportes, da luz elétrica e de todo equipamento que mudou radicalmente a qualidade de vida, sobretudo nos centros urbanos. A mulher se dirigiu ao trabalho e nunca mais saiu das oficinas, das fábricas e dos escritórios (SILVA & WEIDE, 2010?, p. 16 apud AGUIAR NETO e SERENO, 1999, p. 68).

Por conseguinte, a educação, mais precisamente a escola teria a função de atender a essa demanda através da formação das pessoas. Nesse meio surge uma nova visão da escola, a Escola Nova, defendida pelo filósofo americano John Dewey (1859 – 1952). De acordo com (SILVA & WEIDE, 2010?):

A proposta pedagógica de Dewey se assentava no pragmatismo e no liberalismo. No caso do pragmatismo, ele percebia nessa corrente filosófica, um fundamento para uma educação capacitadora para ações condizentes tanto para a



industrialização quanto para as estratégias de racionalização e práticas de recuperação econômica pós-1929.

O liberalismo, segundo ele, proporcionaria uma liberdade individual para aprender por meio de experiências e interesses pessoais, bem ao contrário do que previam os currículos da educação tradicional, os quais, segundo os adeptos de Dewey, eram uniformes e impositivos (p. 16-17).

Observe que a visão da escola na linha de pensamento da Escola Nova mudou, mas essa mudança adveio das influências estruturais, política e econômica que o país atravessou. O que a Escola Tradicional tinha como visão do indivíduo como mero receptor de conteúdo para não ser tido como marginalizado, a Escola Nova trás o lado do pensamento racional e da liberdade do indivíduo aprender aquilo que vai de encontro com seus interesses. O foco agora mudou, saiu de absorção de conteúdos para a aprendizagem.

Na Escola Nova, a marginalidade foi caracterizada pelo desajustamento e pela inadaptabilidade de todas as formas (biopsicosociais). Assim, coube à escola ajustar os indivíduos à sociedade inculcando-lhes o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A abordagem foi antes biopsicológica, e depois, pretensamente, social. A Escola Nova negou a Tradicional, e substituiu a ênfase nos conteúdos pela valorização dos processos de aprendizagem. Aconteceu, então, o processo de psicologização da educação (SILVA & WEIDE, 2010?, p. 16-17).

No Brasil o desenvolvimento da Escola Nova se deu no período de transição da sociedade tradicional, ligada ao setor agrário para uma sociedade mais urbana e ligada ao setor industrial. De acordo com Bresser Pereira, esse processo de transição se estendeu de meados do século XIX até 1930. (SILVA & WEIDE, 2010? *apud* SAVIANI, 2007, p. 191) observa que “a burguesia industrial assimilara, na década de 1920, a orientação taylorista-fordista que deu suporte ao desenvolvimento industrial brasileiro. Importa destacar que esse longo processo se caracterizou por um desenvolvimento político e econômico”.

Atrelado a isso, com o advento da entrada da indústria no setor produtivo e consequentemente a classe burguesa, as relações de poder político e econômico sofrem impactos significativos, pois há um elemento nesse meio que é a mudança de conjuntura de um país dominado por um segmento, que entra em crise ao dividir espaço com outro que veio com intenções econômicas que obriga o primeiro a sair de sua zona de conforto. Nesse sentido, veja a seguinte afirmação de (PEREIRA 1968):

[...] a sociedade tradicional entra em crise, quando os critérios racionais começam a superar os tradicionais, quando o capital passa a ter mais importância do que a terra, quando a competência começa a sobrepor-se ao sangue, quando a lei se impõe aos costumes, quando as relações impessoais e burocráticas começam a substituir as de caráter pessoal e patrimonial, quando a sociedade bivalente de senhores e servos, de aristocratas e plebeus, começa a dar lugar a uma sociedade plural, quando o poder político deixa de ser o privilégio de uma




oligarquia claramente definida e começa a se tornar cada vez mais difuso, quando a economia de base agrícola tradicional começa a dar lugar a uma economia industrial e moderna, quando a unidade de produção básica não é mais a família, mas a empresa, e depois não é mais a empresa familiar, mas a empresa burocrática, quando os métodos de trabalho tradicionais cedem lugar aos racionais, quando a produtividade e a eficiência se transformam em objetivos básicos das unidades de produção, e quando o desenvolvimento econômico se torna o objetivo das sociedades, quando o re-investimento se torna uma condição de sobrevivência para a empresa, quando, enfim, o padrão de vida começa a aumentar de forma automática, autônoma e necessária (p. 18).

Diante de tal realidade política e econômica, obviamente a educação no Brasil sofreu mudanças, outras variantes foram postas a mesa, até porque as demandas eram outras, a formação a ser exigida para atuação nessa nova frente político-econômica tinha de ser diferente da Tradicional. E foi nesse caminho que surgiu sob a liderança de Anísio Teixeira a movimentação em prol da Escola Nova no Brasil, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que:

Ao abordar a tradição pedagógica brasileira, os Pioneiros da Educação Nova, como foram chamados os signatários do Manifesto, criticam a desarticulação entre a política educacional e outros setores sociais, sobretudo o econômico. Afirmam que “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade”, e ainda, que são “dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear” (SILVA & WEIDE, 2010?, p. 18-19).

Nessa fala nota-se a falta de finalidade de um projeto educacional, haja vista sua falta de vínculo com a questão econômica, ou seja, a economia do país passava pelo dinamismo e modernidade da época enquanto a educação ficava estagnada, sem acompanhar e ter um projeto que a fizesse crescer e modernizar-se assim como o eixo econômico. Para o movimento escolanovista a questão educacional não tinha uma finalidade definida de um projeto de nova sociedade, até porque com a modernização até mesmo da agricultura com a entrada da indústria, a sociedade brasileira não seria mais a mesma diante de todas as transformações pelas quais passaria nosso país. Desse modo (SILVA & WEIDE, 2010?) que os Pioneiros pela educação diziam que “falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”.

As relações de força na Escola Nova em relação à Escola Tradicional tiveram uma mudança de arranjos, pois a economia agora tinha um novo eixo, e um eixo tão poderoso ao ponto do próprio sistema econômico anterior, a agricultura, ter que moldar-se a ele.




Agora a revolução industrial entraria com força na agricultura fazendo-a também sair da força manual e entrar no mundo moderno da máquina a vapor, ou seja, a burguesia chegou ao Brasil e abalou toda a estrutura política e econômica da época, e a educação não foi diferente.

Com isso, a Escola Nova chegou pra ocupar na educação essa visão política e econômica atual, o olhar social da escola agora era outro em relação ao que se encontrava naquele momento, a Escola Tradicional, e foi resultante de uma aliança entre forças de poder dominante: o governo e os burgueses. O governo agora estava sob a égide da influencia dos donos dos meios de produção, e a escola obviamente não ficou fora dela. Em decorrência disso, houve outro acontecimento: a imposição de uma nova função social à escola. Na Escola Nova a marginalidade foi associada à diferença, e se pretendeu, ao mesmo tempo, explicar a marginalidade pelo desajustamento e pela inadapabilidade (SILVA & WEIDE, 2010?).

Esse novo olhar sobre a função social da escola trazida pela Escola Nova é confuso e limitado. Nesse sentido (SAVIANI, 1999), faz a seguinte análise:

Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a “anormalidade” não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade (p. 20).

O tempo passou e como as modernizações dos meios de produção foram sendo cada vez mais profundas, obviamente o capital foi ganhando mais espaço dentro da sociedade e os investimentos aumentavam substancialmente. Com isso, a classe burguesa tinha uma nova necessidade para operacionalizar todos seus sistemas industriais, a adesão da mão-de-obra trabalhadora, preferencialmente boa e com baixo custo. Com esse novo dinamismo econômico, capitalista no caso, o viés social da escola ganhou uma nova formatação, surgia então a Escola Tecnista. Nesse sentido (SILVA & WEIDE, 2010?) diz que a escola começou a ter outra função social, a qual foi consolidada na segunda metade do século XX: formar mão-de-obra para o trabalho industrial. O “marginalizado”, agora, era o trabalhador incompetente para operar o maquinário fabril.



O Brasil não ficou de fora dessa questão da Escola Tecniciста, segundo (SILVA & WEIDE, 2010?):

O tecnicismo pedagógico foi coroado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5692, promulgada em 1971, durante o regime militar no Brasil. O projeto econômico dos generais presidentes se caracterizou pela dependência do capital internacional, que exigia mão-de-obra técnica em abundância para operar os sistemas industriais (p. 22).

Diante de tal realidade, a Escola Tecniciста foi um método de educação voltada para operacionalização de sistemas industriais, ou seja, formação de mão-de-obra. Assim, a classe social burguesa tinha para si a educação como meio de garantia de trabalhadores para conduzirem suas produções. A certa maneira há um paralelo com a Escola Tradicional, que servia também a um sistema econômico vigente, no caso, o agrário.


À maneira da escola Tradicional, a Tecniciста serviu ao sistema produtivo gerador de lucro para os capitalistas, com o diferencial de que na pedagogia tecniciста foram incorporados os princípios do taylorismo e do fordismo para adequação às demandas industriais tecnificadas. Vê-se hoje, a presença dos princípios toyotista e volvista. (SILVA & WEIDE, 2010?, p. 22 apud KUENZER, 2000).

A Escola Tecniciста foi alvo de fortes críticas pelo fato de seu viés ser capitalista e liberal. Os europeus marxistas condenavam o modelo alegando que a escola estava submetida a uma função alienadora a serviço da classe burguesa, no caso, a classe dominante. Nesse sentido vamos agora adentrar nas teorias filosóficas que criticam essa influencia capitalista na educação, ou seja, agora vamos contrapor a visão que vimos na Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecniciста.

A primeira teoria que vamos abordar é Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, que é estudada e defendida pelos sociólogos pesquisadores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Suas visões sobre os sistemas escolares pautam-se em uma disputa material entre forças material entre grupos e classes, ou seja, as relações de poder. De acordo com (SILVA & WEIDE, 2010?, p. 26):

Para Bourdieu e Passeron, o sistema escolar apresenta um caráter conservador por preocupar-se com a reprodução de situações estabelecidas. Para eles, a educação é reflexo da desigualdade social imposta por meio da ideologia da classe dominante, que permanece disfarçada fazendo com que seus interesses sejam proliferados por meio da escola. Ou seja, a ação pedagógica “é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 20).

Note que o termo violência simbólica usada pelos sociólogos advém segundo suas visões da imposição dos interesses da classe dominante sobre os sistemas de ensino,



inclusive em promover intencionalmente dentro destes a desigualdade social. E o fator cultural nesse caso é o mecanismo de manutenção, pois, a cultura escolar da classe dominante tem um comportamento bem diferente da cultura escolar das classes populares, e como a classe superior já influencia os sistemas de ensino segundo os pesquisadores, por naturalidade os superiores já estarão em vantagem em relação aos populares que terão mais dificuldade de se enquadrar na cultura escolar já dominada pela classe burguesa.

Nessa perspectiva, as crianças das classes populares levam desvantagem em relação às crianças da classe dominante, pois a cultura da classe superior está tão próxima da cultura escolar, que a criança vinda de classes inferiores tem dificuldades para assimilar a cultura escolar que, disfarçadamente, é a cultura da classe dominante (SILVA & WEIDE, 2010?, p. 24).

Sendo assim, o olhar sobre a escola segundo essa teoria é de manter a desigualdade entre classes. De forma que essa ocorrência seja de forma natural, daí a exploração do fator cultural, pois quem pertence à burguesia já tem impregnado pela própria formação familiar, ou seja, que se deve obter uma formação intelectual, e não fazer isso é como “quebrar” a cultura de sua classe social. O mesmo vale para a classe popular, que em tese é “forçada” a ter uma formação para o trabalho, e aquele que quiser quebrar esse paradigma, terá que se enquadrar a uma cultura diferente de sua vivência, tendo assim, um caminho muito mais difícil na obtenção da intelectualidade.

Outra teoria que vamos abordar agora é a Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), desenvolvida pelo filósofo francês Louis Althusser. Ele trás em sua teoria uma classificação dual sobre os meios de produção do trabalho, essa subdivisão se dá através dos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Cada uma dessas frentes tem sua função dentro da atuação do Estado, vejam o que diz (SILVA & WEIDE, 2010?):

A distinção que se estabelece entre ambos, é que o funcionamento dos Aparelhos Repressivos do Estado se dá primeiramente pela violência, e secundariamente pela ideologia, enquanto o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos do Estado se dá ao inverso, ou seja, primeiramente pela ideologia e secundariamente pela repressão. No entanto, de acordo com Althusser, não há aparelho unicamente repressivo ou ideológico (p.27).

Nesse caso, a escola integra o Aparelho Ideológico do Estado, cuja atuação ocorre primeiro na frente ideológica. Assim, a ideologia que perdura sob o Estado terá o domínio dos meios educacionais, ou seja, aquele que estiver à frente do Aparelho Repressivo do Estado, no caso o governo, terá para si também o Aparelho Ideológico. Nesse sentido, (SILVA & WEIDE, 2010), defende que:



[...] pode-se compreender o que constitui a unidade dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Se for considerado que nos Aparelhos Ideológicos do Estado é a ideologia que aparece massivamente, percebe-se que essa ideologia, que é a dominante, é a ideologia da classe dominante. Se for considerado que é a classe dominante que detém o poder do Estado, ou seja, dos Aparelhos Repressivos do Estado, percebemos que é a mesma classe dominante que rege tanto o Aparelho Ideológico com o Aparelho Repressivo do Estado (p. 27).

Nesse caso as relações de poder influenciam bastante dentro dos dois Aparelhos Ideológicos que o filósofo defende, e seguindo essa linha de pensamento, o poder sobre eles segundo (ALTHUSSER, 1992, p. 71) é que “nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado”.


Apesar das relações de poder, e nisso inclui-se naturalmente a escola, há margem para o contraditório e a luta de classes.

[...] os Aparelhos Ideológicos do Estado podem funcionar como o meio e o lugar onde se dá a luta de classes. A classe que está no poder não dita facilmente à lei nos Aparelhos Ideológicos do Estado e nos Aparelhos Repressivos do Estado, porque a resistência das classes exploradas pode encontrar um meio e a ocasião de se expressar nesses aparelhos, utilizando, para isso, “as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate” (ALTHUSSER, 1992, p. 50).

Nesses Aparelhos Ideológicos está a escola, e é nela que pode haver um levante da classe operária para ocupar seus espaços na luta por espaço nas relações de poder. Aqui, já há uma margem e consciência de classe, a escola já propicia essa discussão, de disputa por espaço e análise das contradições existentes dentro do campo da formação social e educacional. Assim, a classe operária pode levantar o debate sobre as contradições nas questões econômicas e sociais, o indivíduo nesse espaço tem a possibilidade de discutir e lutar pelo seu espaço na sociedade.

Outra teoria que ainda segue essa questão da luta de classes é a Teoria Dualista defendida pelos professores Baudelot e Establet. Nela, eles defendem a relação de antagonismo de classes na educação, haja vista o conflito de oposição entre a classe dominante e a classe operária. Em suas óticas por mais homogênea que seja a formação intelectual dos envolvidos no processo de ensino, há, nem que seja de forma disfarçada diferenciações na formação de acordo com a classe que o indivíduo envolvido no processo de ensino integre.

Por causa da dicotomia existente na sociedade capitalista (burguesia versus proletariado), Saviani (1993) chama a proposta de Baudelot e Establet de teoria da escola dualista, segundo a qual a sociedade capitalista está separada por



trabalhadores intelectuais e por trabalhadores de ofício manual. Os primeiros são encarregados de criar e planejar o que os segundos executarão com empregos subalternos (SILVA & WEIDE, 2010?, p.28).

Ainda nesse contexto, segundo (SILVA & WEIDE, 2010?) os professores Baudelot e Establet defendem:


Ainda de acordo com eles, a escola reproduz a divisão de trabalho existente na sociedade, pois de um lado, está um número muito restrito de intelectuais privilegiados que estudam nas melhores escolas e universidade, e de outro lado, um número grande de alunos que se formam em Escolas cujas condições de infraestrutura são bastante precárias, cujo destino será vender sua mão-de-obra por um salário de miséria. Esse dualismo apresenta duas redes no ensino: a primeira é denominada por Baudelot e Establet de rede primária-profissional (rede P.P.), e a segunda, de rede secundária-superior (rede S.S.) (p. 28-29).

Diante desse cenário, os dois professores acreditam que há um aparelhamento das escolas pelas classes burguesas, porém, isso não é algo tão natural como os mesmo traduzem em suas falas. Se o viés ideológico da escola é esse, isso se deu por um fator político e econômico, onde os detentores do poder político implantaram na escola um modelo de formação que atenda seus interesses ou de quem representam. Isso ainda é muito atual, essa dualidade da escola, sobretudo essa ultima citação, mas reforçamos que isso se dá por escolha ou projeto político-econômico, não é nem de longe um problema casual.

Portanto, vimos nesse tópico uma retrospectiva temporal de como a escola se comportou em determinadas épocas e algumas teorias que questionaram seu papel na sociedade. E algo que ficou bem evidente nesse levantamento temporal é como a educação tem distorções gritantes diante das classes sociais e também como o poder político e econômico regem a agenda educacional do país. Assim, para uma discussão profunda, e é essa nossa ideia, é necessário abordar o tema com as variantes que causam interferências, até porque educação, escola, professores e alunos estão envolvidos num processo que contém grupos de interesses e conflitos sociais, é preciso estar atento a isso.

VIÉS SÓCIO-POLÍTICO DA ESCOLA: A ESCOLA QUE TEMOS

Vimos no item anterior que a escola sofreu transformações importantes e a cada época ela tinha um papel direcionado a desempenhar, dentro dessa ótica, atualmente não é diferente, e nesse tópico vamos realizar um diagnóstico da função sócio-política da escola



na atualidade, vamos ver como nossa escola está funcionando nos dias de hoje como meio de formação social e político.

Atualmente critica-se muito a escola no Brasil, e essa criticidade parte de todos os lados, dos próprios estudantes, pais, professores e donos do poder político e econômico. Diante desse cenário, a tarefa de fazer educação não é fácil, é muito complexa como evidencia (ARROYO, 2002):

Todos podemos concordar com o fato de que a escola construída pelos educadores não é a desejada pelos donos da sociedade e do poder e, sobretudo não é a escola desejada pelos proprietários que compram a força de trabalho [...] Daí a certeza de que a construção da escola possível é uma tarefa política extremamente complexa, [...] fruto de longas lutas (p. 65).


As transformações pelas quais passam a educação são constantes, não obstante os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são pilares para que a escola possa estar nessa linha de evolução como instituição de formação de cidadãos. Os recursos humanos da escola são partes dessa premissa.

A forma como a escola planeja sua ação pedagógica pode ser comprometida com ideologias impostas verticalmente e, assim, produzir e reforçar a desigualdade social. Seguindo protocolos empíricos baseados na reprodução, a escola deixa sua função social e política a desejar, centralizando seu papel nos aspectos burocráticos em que seus sujeitos executam tarefas previamente determinadas, atendendo meramente às imposições ideológicas do sistema. Nesse sentido a escola poderá ser excludente e contraditória. E, se não reconhece suas limitações e reducionismos, não revê suas concepções, também não pode produzir transformação, uma vez que ela mesma não se transforma (Schwarz, 2016, p.12).

Outro fator, também político presente na escola são as normativas postas pelos órgãos responsáveis, muitas vezes em grande quantidade que sobrecarrega àqueles que estão na ponta do processo educacional, causando uma saturação tão grande que acaba tornando um vício sistemático, impedindo assim uma reflexão da escola para o futuro.

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (PEREIRA & CAROLOTO, 2016, p. 7 apud NÓVOA 2007, p. 6).

A escola atualmente não tem um foco na aprendizagem do aluno como deveria isso se dá pela dispersão causada por excesso de burocracias, desde professores a alunos, como



evidenciada pela citação acima, o que causa uma perda de foco central no processo de ensino. Veja o comparativo de quando a escola foca na aprendizagem e quando não trazido por (PEREIRA & CAROLOTO, 2016, p. 8):


[...] as crianças aprendem pouco, a estudar e a trabalhar. É um problema que se pode verificar nos países do sul da Europa, nas escolas portuguesas, italianas, gregas, em parte das francesas, e também nos países da América do Sul, diferentemente do que se vê nos países do norte da Europa, cujas escolas estão bastante focadas na aprendizagem do estudo, do trabalho, do trabalho autônomo, em grupo, no trabalho cooperativo. É central dispormos dessas ferramentas, principalmente quando se discute a importância da aprendizagem por toda a vida (apud NÓVOA, 2007, p. 14).

Os fatores políticos e econômicos estão atualmente como sempre estiveram na história, ligado a educação, sobretudo atuando disfarçadamente e induzindo os agentes escolares a atuarem conforme seus interesses. Enganam-se os que pensam que cada normativa ou direcionamento dos órgãos educacionais estão fora dessa influência. Nesse sentido, (COELHO & ORZECOWSKI, 2011) reforçam nosso pensamento:

Contudo a que se ressaltar que o fator político se manifesta de forma diferenciada, pois ele vem por vários viés. Ou seja, a constituição física, a organização hierárquica e mesmo a formulação do currículo, traz em seu bojo muito da visão política social do elemento mantenedor, no nosso caso aqui o governo, já que estamos falando da escola pública. Mas ao tornar esse currículo uma prática, ele vem carregado da visão política social, dos agentes que o processam, e aqui todos os elementos professor, aluno, diretores, supervisores, orientadores educacionais, funcionários. Muitas vezes inclusive esses agentes reorganizam a própria estrutura seja física ou organizacional determinada pelo governante e na maioria das vezes de forma arbitrária, pelas brechas (p. 16323).

A educação sempre teve um trajeto com mais obstáculos para acompanhar as transformações políticas e econômicas ocorridas ao longo dos anos, e isso não é diferente na realidade atual, é constante a luta dos entes envolvidos ou defensores da educação para que as autoridades administrativas passem a olhar a área educacional com importância social e não como mero direito constitucional qualquer ou apenas um direito de fato para alguns privilegiados. Desse modo, a luta é grande por melhores condições de trabalho e salário para que se faça valer da melhor maneira o processo formativo das novas gerações. O quadro trazido na citação abaixo é bem característico na realidade brasileira.

Apesar do ideal liberal da educação, é crítica a situação do ensino na Europa. Além das queixas referentes ao conteúdo, excessivamente literário e nada científico, as escolas são insuficientes e os mestres mal qualificados. Estes mal pagos, ou são muito novos ou permanecem na profissão enquanto não arrumam coisa melhor para fazer. De qualquer forma têm formação deficiente e não conseguem organizar disciplinarmente as classes nem ensinar coisa alguma. Acentua-se a prática dos castigos corporais. As escolas elementares quase inexistem, a escola média é antiquada e serve as classes privilegiadas (COELHO & ORZECOWSKI, 2011, p. 16323 apud ARANHA, 1993, p. 153).



No Brasil há muito no meio educacional a forte ênfase do mercado de trabalho, onde cada um para ter seu espaço profissional deve estar em constante qualificação. Isso é uma ideologia de mercado presente na educação, a competitividade, que passa muitas vezes despercebida. Observem as propagandas do governo, a imensa oferta de cursos técnicos em diversas áreas, graduações à distância que pode ser terminadas em um tempo menor. Tudo isso é a lógica da lei de mercado, da mão-de-obra, o desenvolvimento crítico de nossos estudantes estão em segundo ou último plano. Esses estão inseridos num sistema educacional que é instrumento para atender interesses de uma classe econômica superior, e a ação social da escola na prática é preparar para o mercado de trabalho. (LIMA & SILVA, 2017, p. 7) faz uma crítica constatando que:

O sistema educacional brasileiro ainda segue as normas de um Estado opressor, que aliena, principalmente a classe mais desfavorecida, pois é a que mais precisa do sistema público educacional, essa classe social encontra-se presa a um sistema que as acostuma a viverem de acordo com a ideologia historicamente dominante, através dos “Saberes Práticos” (apud ALTHUSSER, S. D: 64).

Essa fala acima trás a tona uma reflexão que todos devem fazer principalmente os atores envolvidos com a escola sobre o papel da educação na sociedade, se é, por exemplo, apenas um local onde se desenvolvem técnicas sobre determinada área para aplicações no mercado de trabalho e conseqüentemente sua sobrevivência profissional apenas, ou se, além disso, a escola pode ser um caminho para a abertura de sua visão de mundo, onde se possa aguçar a capacidade de olhar adiante ao mundo cotidiano ao qual estamos inseridos ou que vemos é nos meios de comunicação. Isso parte de todos envolvidos no processo de ensino, sobretudo seus condutores, diagnosticar qual o real papel social e político da escola na sociedade ou ser membro de um grupo já pré-definido e criado que temos que nos enquadrar ou ser o caminho de reflexão para o futuro. Nesse sentido:

[...] Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna [...] (GRAMSCI, 1986, p. 12).

Nossa escola ainda é muito falha nessa formação crítica e politizada de nossos estudantes, mas lembramos que isso não é casual, é intencional. A educação brasileira encontra-se nessa situação por escolha, sobretudo política, com fortes influencias econômicas de grupos de interesses. É como proferiu Darcy Ribeiro “A crise na educação no Brasil não é crise; é um projeto.



VIÉS SÓCIO-POLÍTICO DA ESCOLA: A ESCOLA QUE QUEREMOS


As opiniões sobre a escola atualmente no Brasil são quase unânimes em afirmar que se precisa de melhores ou que “não é boa” e conseqüentemente defendem que a mesma deve passar por mudanças. No nosso país as desigualdades na educação são gritantes, existe a escola para o rico e a escola para o pobre, vejamos esse diagnóstico trazido por (Schvarz, 2016):

A escola que fazemos é dualista, uma escola para o rico e outra para o pobre. É o mesmo ranço da educação tradicional, porém revestida de um discurso moderno em que a individualidade deve ser preservada e valorizada. Cabe no discurso, também, o pensamento de que o ensino deve partir dos conhecimentos prévios do sujeito, bem como de sua realidade vivida. Sendo assim, a escola tem a intenção de determinar o destino dos sujeitos, cuja formação dela depende. Concepção idealizada na premissa de que o sujeito deve ser formado de acordo com sua condição social. A escola se traduz na oportunidade de ascensão por meio do trabalho, como complemento formativo intelectual, reforçando posições sociais. Esse conformismo implícito na prática escolar reflete os ranços de uma concepção baseada na lógica do mercado que permeiam o espaço escolar e orientam sua ação, cuja intencionalidade prevê sujeitos aptos para atender a demanda da competitividade, ideologia liberal (p. 15).

Diante dessa visão do autor, que de fato é bem notória no meio educacional brasileiro, as mudanças defendidas na mesma devem partir de uma solução conjunta entre os envolvidos no processo de ensino e também daqueles que governam, e essa relação sabemos que não é simples pelo fato do antagonismo de interesses. Porém, a escola a ser pensada para o futuro poderia ser uma escola onde todos pudessem crescer juntos, o que traria para o país um desenvolvimento social sustentável.

[...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (COUTINHO, 2011, p. 58).

Nessa linha de pensamento, a escola deve ser um direito de todos, mas um direito de fato, pois o que para uma classe pode ser apenas uma “obrigação” para aquele que carece de uma condição social menos favorecida, a educação será o único meio para que o indivíduo possa mudar sua realidade atual, sendo assim, a escola não tem como estar fora desse processo, ela é o caminho para a construção de um futuro melhor para todos, desde que seja pensada para tal. Diante disso (Schvarz, 2016) sustenta em (Gramsci 1986), que:



[...] para os marginalizados socialmente, a escola pode constituir-se como única oportunidade de acesso aos meios culturais e à formação pessoal e cidadã. O adulto que a criança de hoje será amanhã, seus valores, suas convicções, sua capacidade de leitura do mundo, dependerá em amplo sentido da ação educativa do agora. Não há como isentar a escola nesse processo, considerando a essência de seu papel na vida dos sujeitos ou o que via de regra se espera dela (p.18).

Para que mude, os atores envolvidos diretamente no processo educativo como os professores, gestão e alunos, ou seja, as pessoas, não podem ficar esperando mudanças a cair prontas em suas mesas, é preciso ação própria também, como bem define (Schvarz, 2016) “os elementos constitutivos do processo educativo são as pessoas, os sujeitos que a fazem, o jeito que a fazem, para o que fazem e porque fazem. Refletir sobre o fazer escolar é refletir sobre sua função social e política”. Não fazer isso significa que “a indiferença sobre a função política da escola é vista por Gramsci como parasitismo, covardia, como peso morto na história, mesmo assim, atuando passiva, porém poderosamente, na história dos sujeitos” (Schvarz, 2016, p. 20).

Diante dessa visão de escola coletiva trazida acima, vamos agora adentrar na ação da escola de uma forma mais direta, ou seja, como espaço a desenvolver a criticidade e a consciência política dos estudantes para atuação no meio social. (LIMA & SILVA, 2017) citam que “Para Aristóteles, o homem é tanto um ser racional quanto um animal político cuja virtude (areté) consiste precisamente no exercício de sua cidadania, e para o qual deve ser educado politicamente”. Esse pensamento da educação como meio de formação política trazida pela educação também é defendido pelo filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau. Segundo (RIBEIRO, 2002, p. 119) “Rousseau pensa a sociedade como uma agregação de indivíduos e a educação como necessária à formação do cidadão livre e, ao mesmo tempo, sujeito às leis. Em decorrência, seu ideal educativo [...] preocupa-se com que o indivíduo esteja preparado para participar da vida política”.

A escola pode assumir tanto a frente de formar pessoas para atuação do mercado de trabalho, o que é importante para o indivíduo viver dignamente pelo seu emprego e para o país de dispor de mão de obra qualificada, mas também atuar na formação política, só assim as pessoas terão consciência de seu papel social e farão valer na prática seus direitos. Sem isso, será apenas uma mecanização dentro de uma ideologia pré-determinada e alinhada com o adestramento como cita (GRAMSCI, 1986):

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários



grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (p. 12)


De acordo com (LIMA & SILVA, 2017, p. 3) “A escola além de exercer a função de formar profissionais para atuar no mercado de trabalho, também exerce uma função, que é de extrema importância, de educar o cidadão politicamente para atuar na sociedade e para o exercício da cidadania, tendo em vista uma educação mais libertadora e democrática.” São desses papéis que a escola não deve fugir, e a coletividade terá sempre seus interesses deixados de lado se a educação em si não cumprir o papel da formação política, seu papel sócio-político ficará incompleto.

A educação é o caminho para reflexão sobre a realidade atual, sua formação social e política devem ser norteadas sobre esse eixo, e obviamente, buscando essa formação do ponto de vista coletivo, ou seja, os interesses da coletividade:

[...] Como instrumento de mediação entre as classes, a educação forma a consciência, que tanto pode aderir à ideologia vigente (mascaramento), como pode superar e desmascarar esta ideologia. Como instrumento de persuasão, o processo educativo é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente (JESUS, 1989, p.29).

Observem o poder que uma educação transformadora pode exercer na sociedade, no mínimo levar a perceber a realidade atual, podendo ir além, transformá-la do ponto de vista sócio-político. Para as classes sociais menos favorecidas, esse papel da escola é ainda mais rico e primordial, como a própria citação acima referenda. A escola tem a força da transformação que a sociedade precisa é a dela que precisamos. Nesse sentido (Schwarz, 2016) referenda que “no caso, sobre a escola, essa releitura pode constituir como elemento fundamental na promoção da mudança de um estado de engessamento para um estado de mudança e revolução no pensar e agir de seus sujeitos. Isso implica o ato de rever concepções e reler continuamente o mundo e os homens e suas relações sociais”

Portanto, a reflexão trazida nesse tópico se refere às mudanças que a escola deve assumir para oferecer uma formação de fato crítica e consciente do ponto de vista social e político. Sabemos que não é fácil devido ao jogo de interesses envolvidos, sobretudo economicamente, mas se queremos ter uma escola de fato formadora de forma integral, cabe uma alteração de rumo o mais rápido possível, a começar pelos envolvidos




diretamente no ensino. Só assim teremos um ideal coletivo fortalecido ante aos interesses individuais ou de classes específicas na nossa sociedade. Finalizamos com o pensamento de (LIMA & SILVA, 2017, p. 6 *apud* BUFFA, 2000) “Para conseguirmos a necessária e tão desejada transformação da educação pública do país, devemos desenvolver a consciência de que a educação, assim como a política, é manifestação da prática social, que desempenha um papel vital numa sociedade dividida em classes. Sociedade de classes, cujas classes possuem interesses antagônicos.”

CONCLUSÃO

Diante de tudo que foi explicitado fica evidente que a educação é constantemente alvo de transformações, como também esteve e continua a estar sempre no radar dos interesses dos grupos de poder e das classes sociais. A história mostra que a escola sempre teve seu papel de formação, ou seja, ela sempre existiu, porém, a de se notar também que o fator econômico sempre teve forte impacto na política educacional. Assim como a educação sempre foi vista como forma de libertação, e justamente por isso as forças de poder interferiram e ainda interferem para impor sua ideologia.

Entendemos que a educação tem sua importância na capacitação das pessoas para o mercado de trabalho, que é o meio de ascensão social e isso é importante para que possamos ter as pessoas longe de um caminho escuro. Todavia, a escola estar fixada somente nisso, será apenas um local de adestramento do ponto de vista político e de centro de treinamento do ponto de vista intelectual o que fará da função social da escola não uma formação integral, mas um celeiro de formação de mão-de-obra. Isso é insuficiente e arriscado para o futuro, pois essa maneira é uma forma digamos de uma mecanização de pessoas, e também uma de forma impedir o crescimento das classes populares, fazendo estas estarem sempre sobre a regência dos donos do poder.

Nossa escola há muito a evoluir, para isso mais do que nunca todos os envolvidos no processo de ensino têm a missão de ser esse causador da reflexão social. Levar nossos estudantes a refletirem seu papel como indivíduos, ser um agente político no meio social. É o despertar que a escola deve causar, somente assim a sociedade como um todo vai sendo conhecedora de seus valores e seus direitos. Não adianta os atores da ponta de base esperar algo vir dos agentes do poder que pensem em mudar essa realidade, pois lá onde eles



atuam, as forças de interesses, principalmente dominantes, são muito fortes e certamente não desejam uma sociedade reflexiva e que a frente se levante contras as injustiças passadas e cobrem melhorias futuras.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 119, jul./dez. 2002.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. **Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, RJ, 3. Ed, p.12, 1978. COUTINHO, C. N. (Org.). O leitor de Gramsci. **Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, p.58, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Desenvolvimento e crise no Brasil. **Zahar Editores**, Rio de Janeiro, 1. ed. p. 4-8, 1968. SAVIANI, Demerval. Escola e democracia, São Paulo, **Autores Associados**, 32. ed, p.20, 1999.

BOURDIEU & PASSERON. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, **Francisco Alves**, 3. ed, p.20, 1992. ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Rio Janeiro, **Presença/ Martins Fontes**, 6. ed, p. 50-75, 1992.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis, **Vozes**. 5. ed. . p. 65, 2002.

JESUS, A. T. Educação e Hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo, **Cortez**, p.29, 1989.


ALVES, Rosana Maria de Souza. A Função Política da Educação no Contexto Moderno. **Revista ACTA Tecnológica - Revista Científica** - ISSN 1982-422X, v. 5, n. 2, p. 168, jul./dez. 2010.

SCHVARZ, Liliani Hermes Cordeiro. A Função Política da Escola: Uma Reflexão em Gramsci Sobre a Escola que Fazemos e a Escola que Queremos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n. 2, p. 15-20, jul./ago. 2016.

LIMA, Protazio de Oliveira; SILVA, Francisco José Dias da; SILVA, Francisco José Dias da. A Relação entre Política e a Escola. In: IV Congresso Nacional de Educação CONEDU, **Universidade Estadual da Paraíba**, p.7, 2017.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CARLOTO, Denis Ricardo. Reflexões sobre o papel social da escola. *Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis*, **Universidade Federal de Santa Catarina**, v. 3, n. 4, maio. 2016, ISSN 2359-1870.

COELHO, Nara; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. A Função Social da Escola Pública e suas Interfaces. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário



Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos; BOVETO, Lais; Sarache, Mariana Vieira. Conhecimento e Formação de Pessoas: Considerações Históricas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 7, 2013 – ISSN: 1982-3207.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. A Função Social da Escola. **Unicentro**. Paraná, p. 10-30, 2010?.



CAPÍTULO 22

SISTEMA INFORMATIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOUVELÂNDIA-GO: UM OLHAR A PARTIR DOS USUÁRIOS

Cloves Batista Silva Junior, SENAC-Unidade Quirinópolis
Rita Rodrigues de Souza, IFG-Câmpus Jataí
Aladir Ferreira da Silva Júnior, IFG-Câmpus Jataí

RESUMO


Este artigo relata uma pesquisa sobre os impactos da informatização na gestão escolar. A partir das instituições públicas municipais de ensino da cidade de Gouvelândia-GO, analisou-se duas escolas que fazem uso de solução informatizada para sua gestão e duas que a realizam manualmente. Foi possível concluir, após análise qualitativa, que apesar de existirem vantagens e desvantagens em se utilizar um sistema informatizado na gestão escolar, há unanimidade em apontar que a informatização, nas escolas, traz benefícios. A organização escolar, a importância da informática e de seu uso na gestão da escola também foram discutidos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Informática. Escola. Sistema Prodata.

INTRODUÇÃO

Na cidade de Gouvelândia-Goiás, existem 04 (quatro) escolas municipais. Sendo duas delas de educação infantil e duas do ensino fundamental. Nas unidades escolares de educação infantil, os procedimentos escolares não são informatizados, ou seja, não é utilizado um sistema informatizado para o gerenciamento das informações escolares. Como consequência, os funcionários dessas instituições ocupam bastante tempo preenchendo boletins e diários entre outras atividades administrativas de forma manual. Já nas duas do ensino fundamental, há o uso do Sistema Prodata, que será tratado no item 2.5 deste artigo.

No caso das escolas de educação infantil, anteriormente ao processo de informatização, essas informações eram separadas por série e ordem alfabética. Essa prática era passível de erros. Isso poderia gerar transtornos na localização de documentos ou informações dos alunos e professores. Ainda, o custo com materiais como papel, caneta, caderno, impressões gráficas de diário escolar personalizado, dentre outras se mostra inviável no atual contingenciamento de verba para a Educação.



O processo de preenchimento manual de documentos escolares apresenta desvantagem e dificuldades para os professores, técnico-administrativos, alunos, pais e aos cofres públicos devido ao grande número de documentos e informações existentes. O reduzido número de funcionários técnico-administrativos nas escolas também explica a demora nos procedimentos escolares realizados especialmente na secretaria em período de fechamento de bimestre.

Dada a problemática supracitada, as pessoas envolvidas no fluxo de funcionamento de uma unidade escolar sofrem transtornos relacionados ao gerenciamento das informações escolares e, principalmente, na demora na entrega de documentos solicitados. Os professores, por exemplo, precisam preencher documentos de forma manuscrita como diários, os quais, posteriormente, são repassados para a secretaria e coordenação.

Devido às dificuldades relacionadas ao fluxo de funcionamento manual das atividades técnicas escolares, descritas anteriormente, este artigo apresenta uma análise do uso do sistema informatizado, utilizado nas escolas municipais da cidade de Gouvelândia-GO, a partir da visão dos usuários. Busca, ainda, discutir os impactos desse sistema no trabalho escolar na sociedade contemporânea.

Este artigo propõe apresentar respostas aos seguintes questionamentos: a) O sistema informatizado, utilizado nas escolas municipais de Gouvelândia-GO, atende a necessidade das escolas que o utilizam? e b) Quais as vantagens e desvantagens que o sistema implantado possui em relação aos métodos manuais utilizados nos procedimentos técnico-administrativos escolares?

O presente artigo encontra-se organizado, a partir desta introdução, da seguinte maneira: a seção 2 (dois) traz o referencial teórico; a seção 3 (três) apresenta a metodologia aplicada à pesquisa; a seção 4 (quatro) aborda a análise e discussão dos dados coletados; e, por fim, a seção 5 (cinco) apresenta considerações sobre a pesquisa.



REFERENCIAL TEÓRICO

O uso da informática é percebido nas atividades cotidianas. Houve um crescimento da tecnologia da informação nas mais diversas áreas da atuação, seja econômica, social ou cultural. De acordo com Coutinho (2013, p.21),


a tecnologia da informação também transforma atividades e seus procedimentos, enxugando e reestruturando o trabalho empresarial. Através de uma análise e revisão do modo como as rotinas estão sendo executadas, é possível encontrar erros, desperdícios de tempo ou de qualidade. Reformulando-as e colocando dispositivos tecnológicos em tais rotinas é possível alcançar melhorias drásticas de custos, qualidade atendimento e agilidade.

A transformação apresentada por Coutinho (2013) foi possível devido ao investimento em tecnologia por organizações públicas e privadas. É necessário investir em ferramentas tecnológicas que agilizem o fluxo de trabalho organizacional e a acessibilidade dos usuários de sistemas de informação. Tendo em vista essa discussão, este referencial teórico aborda a organização escolar (2.1), a informática (2.2) e a informática na escola (2.3).

Organização escolar

Nota-se que, assim como muitas organizações, as escolas também possuem uma estrutura de funcionamento definida. Geralmente, é normatizada por meio de legislações específicas. Santos (2011) apresenta o seguinte exemplo de como pode ser formada uma organização escolar:

- **Área administrativa:** Formada pela secretaria da escola, setor de serviços como o de higienização, vigia e dos multimeios didáticos (computadores, livros, televisão, vídeo dentre outros);
- **Direção escolar:** Formada por um diretor que pode ser auxiliado por um coordenador ou auxiliar da direção;
- **Comunidade escolar:** Formada pelos professores, alunos, familiares e comunidade;
- **Área pedagógica:** Formada pelos conselhos de classe e coordenação da escola.



Observa-se que a estrutura descrita anteriormente trata-se de um modelo base bastante comum nas escolas municipais, sendo inclusive a mesma estrutura básica utilizada nas escolas municipais de Gouvelândia-GO. No entanto, essa composição pode diferenciar de escola para escola, não sendo, portanto, um modelo padrão. Todavia, tal composição é a que se encontra em funcionamento em escolas como as de Gouvelândia-GO.

Segundo Santos (2011, s/p), a organização escolar brasileira apresenta uma estrutura que a aproxima de uma organização empresarial, pois a organização escolar origina-se “de concepções e estudos acerca da escola como uma instituição que requer vários elementos constitutivos no processo organizacional e elementos no processo técnico-administrativo”.


Dessa forma, observa-se que para uma boa organização escolar e, conseqüentemente o trabalho nos setores administrativos, é necessário que haja diálogos entre as pessoas e setores que compõem a estrutura dentro das escolas. As unidades escolares também possuem um fluxo burocrático como o das empresas. A inserção do uso da informática e da *internet* podem representar mais dinamicidade nesses processos, temática a ser tratada nas seções 2.2 e 2.3 deste artigo.

Informática

Atualmente, com o auxílio da evolução tecnológica, o processo de atividades repetitivas tem se tornado uma operação rápida e eficiente. Uma dessas evoluções é a informática. Muito se fala sobre informática na atualidade, porém poucos a definem, segundo Rocha (2019, s/p),

o termo “informática” provém do francês *informatique*, implementado pelo engenheiro Philippe Dreyfus em inícios da década de 60, [essa]palavra é, por sua vez, um acrônimo de *information* (informação) e *automatique* (automática). Por conseguinte, a informática refere-se ao processamento automático de informação através de dispositivos eletrônicos e sistemas computacionais, aos quais realizam as atividades de entrada ou captação, processamento ou saída e transmissão de resultados por meios físicos ou digitais.

Neste aspecto, a informática ou informação automática tem sido fundamental, por um lado, para que haja melhorias substanciais nas atividades cotidianas pessoais ou profissionais. Por meio de um cadastro em uma loja informatizada, para uma compra de um produto, é possível identificar vantagens em relação aos procedimentos manuais.



Podemos citar, por exemplo: maior agilidade, disponibilidade em tempo real do cadastro para uma possível alteração, dentre outras que podem ser realizadas a partir do uso de um sistema informatizado.

Por outro lado, a partir da criação e desenvolvimento da informática, surgiu a *internet* que se trata de um recurso complementar utilizado de forma conjunta com a informática e que foi fundamental para a expansão e evolução tecnológica. A *internet*, aliada aos computadores, constitui uma das ferramentas tecnológicas com maior potencial na atualidade. Dessa maneira, a informática revolucionou o cotidiano das pessoas com uso dos computadores e *internet* nas diversas tarefas a serem realizadas. Simões (2013, p.21) defende que


as possibilidades experienciadas até o momento na internet mostraram a potência desta inteligência. Os inúmeros vídeos, textos, e demais conteúdos disponibilizados na internet maciçamente por uma população de internautas crescente têm demonstrado o seu potencial enquanto meio de comunicação.

Nesse sentido, a informática tem auxiliado na comunicação e disseminação de informação em seus diversos ambientes por meio da *internet*. Essa possui vastos recursos disponíveis para serem utilizados, em que se permite o acesso de forma rápida e em tempo real por seus usuários. Impactando, dessa maneira, no modo de se realizar as ações em diversos âmbitos da vida cotidiana e profissional. Vejamos esse impacto no contexto escolar.

A Informática escolar

Ter mais investimentos na área da Educação, para a aquisição de recursos tecnológicos e melhorar a infraestrutura, para suportar o uso dos recursos adquiridos, pode proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Também, dar mais celeridade e segurança nos procedimentos técnico-burocráticos da parte administrativa. Problemas como desmotivação dos alunos, evasões e outros podem ser minimizados, com um ensino diferenciado. A informática escolar pode possuir limitações, porém, este

cenário tecnológico, econômico, social e cultural torna-se a cada dia mais familiar a todos. Mas a escola apresenta uma tendência histórica de retardar a incorporação de inovações em suas práticas pedagógicas. Os produtos do avanço tecnológico têm sido absorvidos, usados e dominados primeiramente nos setores mais modernos da sociedade, depois em casas e, por último, na escola. (CAMPOS et al, 2003, p. 9)




É necessário modernizar, em tempo hábil, a utilização de computadores portáteis. Por exemplo, com o auxílio de um *software* de apoio à gestão das atividades docentes, esses podem registrar todo cotidiano vivenciado na sala de aula. Possibilitando, assim, o acesso a essas informações tanto internamente à unidade escolar, quanto externamente pelos pais e familiares.

A utilização dos recursos disponíveis, atualmente, pode tornar as atividades mais ágeis e práticas na educação escolar. Essa dinamização abrange desde a sala de aula que envolve os diários escolares até a parte da secretaria e coordenação na emissão de um boletim. Outras atividades podem ser realizadas, via automatização, por exemplo: a geração de relatórios de desempenho das turmas, relatório individual dos alunos por bimestre, por semestre, para serem usados em momentos de Conselho de Classe e/ou para planejar ações para melhorar a educação ofertada aos alunos, evitar a evasão e a retenção.

A partir da década de 90, houve uma grande expansão na área tecnológica que pode ser caracterizada pela necessidade de uso de recursos tecnológicos em um mundo globalizado, e foi considerado a partir dessa década, o surgimento da sociedade da informação. De acordo com Ribeiro (2007, p.91), citado por Ramos (2010, p.21), o uso de tecnologia nas atividades e processos cotidianos são contínuos na educação, pois

não pode estar dissociada da educação: ela é parte integrante do processo educativo e não deve ser tratada isoladamente. Além disso, a tecnologia deverá estar presente não como apêndice, mas como realidade que não pode ser ignorada ou desconhecida, da forma mais humana possível. Logo, um projeto de educação tecnológica precisa ter intencionalidade e respaldo teórico (RIBEIRO, 2007, p.91).

Com a tecnologia, foi possível, então, facilitar a vida das pessoas e das organizações para tornar as atividades mais rápidas e produtivas. Na educação, isso não pode ser diferente, principalmente pela importância dos recursos tecnológicos e computacionais, para se ofertar um ensino diferenciado para os alunos. Assim sendo, recursos tecnológicos, aliados a sistemas de informação educacionais, deveriam se tornar uma realidade nos dias atuais em todas as unidades escolares do Brasil. Contudo, faz-se



necessário destacar que esses recursos tecnológicos, por si mesmo, não são a solução para todos os problemas que a Educação, no Brasil²⁶, vem enfrentado, uma vez que

não há receitas infalíveis nas práticas educacionais escolares que garantam êxitos indubitáveis. A plasticidade característica das máquinas de processamento, aliada à diversidade dos contextos escolares brasileiros, impossibilita a elaboração da panaceia que muitos passivamente aguardam. Também a dinâmica presente na vida contemporânea inviabiliza qualquer pretensa infalibilidade de receitas. Assim, sendo intenção dos agentes escolares melhorar e/ou garantir a qualidade da educação, com ou sem computadores, um ingrediente indispensável é o (re)construir contínuo com vistas ao aprimoramento constante. (COX, 2003, p. 8)


Pelas palavras de Cox (2003), é necessário um conjunto de elementos em sintonia para que a qualidade da educação se efetive. Nas escolas, onde já possuem computadores nos laboratórios, na secretaria e coordenação, podem possuir alguns problemas, uma vez que, alguns professores não têm familiaridade com o computador. Além disso, os computadores ou ferramentas utilizadas podem apresentar defeito ou serem de quantidade insuficiente. Esse é um dos fatores que, em sua maioria, faz com que esses recursos sejam utilizados de forma inadequada, ou parcialmente utilizados. Isso pode acabar provocando limitações no uso da tecnologia na escola, destaca Barros (1999, p.58),

a utilização das novas tecnologias, exige mudanças na escola quanto ao método de trabalho e traz dificuldades decorrentes das limitações da tecnologia, entre elas, custo elevado de manutenção dos equipamentos, reposição do material de consumo e a pouca quantidade de software com qualidade e adequado à realidade do país.

Nesse aspecto, o uso da tecnologia da informação e comunicação nas salas de aula e nas unidades escolares enfrentam alguns problemas. É importante identificá-los e solucioná-los para que a utilização de ferramentas tecnológicas seja exitosa nas salas de aula e nas escolas.

Ainda, segundo Barros (1999, p.61), corroborando Cox (2003), “o computador, então, se insere na prática escolar não como uma solução para todos os problemas, mas como um instrumento de ensino que favorece o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos”. Dessa forma, os docentes e a equipe gestora das escolas não devem ser dependentes de uma única ferramenta metodológica ou forma de ensino, e sim diversificá-las para que se chegue ao objetivo principal: melhorar as aulas, as atividades

²⁶Para informações sobre esses desafios, consulte o site Politize, organização da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG) no link: <https://www.politize.com.br/educacao-brasileira-realidade-e-desafios/>.



dos professores, aprimorar as atividades técnico-administrativas da secretaria e dagem. A educação precisa ser organizada também de outra forma, assim afirma Braga (2011,p.3):

a educação no Brasil ainda se encontra muito inflexível, com cargas horárias, calendários, conteúdos preestabelecidos que visivelmente impedem que o aluno estimule a criatividade, a reflexão e a descoberta das novas tecnologias. É necessário implantar nas crianças e adolescentes a necessidade do aprendizado da informática, de forma que o aprender se torne menos maçante.

O uso da informática, portanto deve ser intensificado nas escolas e a mesma deve ser tratada como uma ferramenta diversificadora, para que principalmente os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma efetiva e contínua.

Enfatizamos que há educadores que não utilizam os equipamentos informáticos disponíveis na escola por não saber o básico, às vezes, nem mesmo ligá-los. Assim, também é necessária capacitação e qualificação desses profissionais para que utilizem essas ferramentas. Para Coscarelli (2002, p.5), “a todo momento, os professores sentem que quem não for capaz de usar a informática como instrumental para o ensino-aprendizagem está fora do mercado de trabalho”. Dessa forma, constata-se que os professores e técnico-administrativos devem ter condições para se qualificar e utilizar a informática como mais um recurso no seu cotidiano escolar. Essas condições precisam ser alvo de planejamento estratégico dos gestores maiores da educação.

Sobre Gouvelândia-GO

De acordo com o *site* da prefeitura de Gouvelândia-GO, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do levantamento realizado, essa é uma cidade pacata tranquila do interior do estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil. Localizada na mesorregião do Sul Goiano e na Microrregião de Quirinópolis, sua população é composta por 5.898 pessoas. Na Figura 1, é possível ter uma visão aérea da cidade de Gouvelândia-GO onde se confirma que se trata de uma pequena cidade do interior.

Figura 1: Imagem aérea da cidade de Gouvelândia-GO



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Gouvelândia-GO


Conforme levantamento realizado, e também apresentado no *site* Escolas (sd, sp), esse município dispõe de um total de seis unidades escolares, sendo 02 (duas) estaduais que são o Colégio Estadual José Rodrigues Moreno e Colégio Estadual Doutor Rubens Carneiro dos Santos. Por outro lado, tem as escolas municipais de educação infantil: Centro Municipal de Educação Infantil Sagrado Coração de Jesus e a Creche Dona Raulira Alcantara Pucinelli. E, por fim, há 02 (duas) escolas municipais que ofertam o ensino fundamental que são a Escola Municipal Antônio Franco Barbosa e a Escola Municipal Adélia do Nascimento Januário. Sendo essas 02 (duas) últimas que possuem sistema escolar informatizado. A seguir, será apresentada a Tabela 1 que evidencia o quantitativo de alunos em 2018 e 2020:

Tabela 1: Alunos matriculados em 2018 e 2020

Ano	CMEI SAGRADO C. J	CRECHE RAULIRA A. P.	ESCOLA M. ANTONIO. F. B	ESCOLA M. ADELIA. N J
2018	183	43	233	171
2020	200	50	210	180

Fonte: Site Qedu 2018 e Francielle Levita RicciSecretaria Municipal de Educação contato via aplicativo Whatsapp

Já no ano atual de 2020, nota-se que houve uma pequena mudança na quantidade de matrículas. Apesar de dispor de escolas municipais suficientes, proporcionalmente à população, a cidade de Gouvelândia-GO não dispõe de outras instituições que poderiam auxiliar no processo educacional das crianças e jovens. Por exemplo, não possui



universidade, ou instituições públicas, nem privadas que ofertam a formação continuada, cursos básicos como de informática, administrativos, inglês dentre outros que são importantes na formação e educação profissional. Por isso, em geral, as pessoas que procuram qualificação se deslocam para a cidade vizinha, Quirinópolis-Goiás, que possui essas opções educacionais.

Sistema utilizado nas escolas do município de Gouvelândia-GO

No município de Gouvelândia-GO, o sistema utilizado em parte das escolas municipais é o Prodata. Ele é *online* e completo para administração pública. Possui diversos módulos, dentre eles, o módulo Educação, objeto de estudo discutido neste artigo. De acordo com o *site* do Sistema Prodata (sd, sp):


o Módulo Educação é uma ferramenta completa de integração entre a Secretaria Municipal de Educação, as instituições de ensino da rede e todas as outras Secretarias do Município por meio de uma base única e ambiente 100% web. A plataforma proporciona à Secretaria recursos eficientes de gerenciamento didático-pedagógico, visão completa e sempre atualizada sobre a situação administrativa das escolas, permite o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos e dá acesso a relatórios estatísticos de toda a gestão escolar.

Nota-se, conforme citado anteriormente, que com o sistema em questão é possível acompanhar e gerenciar informações pedagógicas e pessoais dos alunos, professores e, até mesmo, administrativas das escolas, tudo pelo Sistema Prodata. Ressalta-se que a atualização de informações é mais simples, pois apenas editando os dados por meio deste sistema já é possível fazer alterações, não necessitando anotações manuais ou novas fichas para os alunos.

De acordo com a empresa e *site* da Prodata, o sistema utilizado na escola possui 06 (seis) módulos disponíveis: Secretaria, Unidade de Ensino, Portal do Professor, Portal do Coordenador, Portal do Aluno e a Chamada Pública. A seguir, no Quadro 1, será apresentada de forma breve a funcionalidade de cada um desses módulos:

Quadro 1: Módulos do Sistema Prodata Educação

MÓDULOS	FUNCIONALIDADES
Secretaria	Possibilita realizar configurações gerais, inserir logomarca das escolas, realizar adequações do sistema municipal e principalmente apresenta relatórios e informações gerais e específicas para gerenciamento das escolas.



Unidade de Ensino	de	É realizada toda a gestão das escolas, registro dos alunos, séries e turmas, docentes, inserir faltas notas, dentre outros que podem facilitar o gerenciamento e organização da escola.
Portal professor	do	Uma das partes mais importantes do sistema, pois potencializa o trabalho realizado dos professores, minimizando erros humanos oferece mobilidade de acesso e inserção de frequências e notas escolares a qualquer momento por meio do diário <i>online</i> .
Portal Coordenador	do	Possibilita a análise da gestão e ratificação das aulas e conteúdo, definidos em planejamento juntamente com os professores dentre outras tarefas que podem ser realizadas pelo coordenador pedagógico por meio do sistema.
Portal do aluno		Esse módulo pode ser utilizado tanto pelos pais quanto alunos das escolas, possibilitando o acesso a informações referente ao cotidiano pedagógico escolar dos alunos tais como frequências, boletins, exercícios, observações, comunicados e outras que podem ser visualizadas por meio da <i>internet</i> .
Chamada pública		Essa aplicação do sistema pode realizar pré-matrículas e registro dos alunos no sistema para que, posteriormente, os mesmos possam verificar suas solicitações, salienta-se que essa possibilidade especialmente no momento vivenciado atual de pandemia ocasionada pelo coronavírus ²⁷ é de fundamental importância para que não seja paralisado parte do serviço da secretaria nas escolas.


Fonte: Adaptado de Prodata 2020. Elaborado durante a pesquisa.

Como se pode verificar, o Sistema Prodata Educação consiste em um sistema completo com múltiplas funcionalidades. Os profissionais da escola podem executar diversas tarefas rotineiras por meio desse sistema, sejam de gestão das unidades escolares sejam pedagógicas. Pode-se considerar que esse sistema informatizado pode auxiliar e dinamizar as atividades das escolas municipais de Gouvelândia-GO.

METODOLOGIA

Inicialmente, houve visitas às escolas, em momento anterior à pandemia do Covid-19, para entender de forma geral a rotina da secretaria. Basicamente, a visita se deu para saber como são feitas as atividades via sistema, ou seja, foram coletadas informações primárias pela observação e conversas com a direção e secretária da escola. Devido às

²⁷É um vírus que causa uma doença respiratória a covid-19 pelo agente coronavírus, identificado em dezembro de 2019 na China. Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo>.




escolas estarem fechadas, em isolamento social, foi necessário contato com alguns profissionais dessas escolas por meio do *WhatsApp*, a fim de dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa.

Após essa coleta (presencial e virtual), realizou-se levantamento bibliográfico em livros, *internet*, artigos científicos publicados em periódicos especializados em que se priorizou a revisão de literatura em obras que abordam os temas sobre Educação e o uso da informática nas escolas. Para essa coleta, foram usadas ferramentas tecnológicas de busca como, por exemplo, *Google Acadêmico*, *Google Maps* e *Google forms*.

A metodologia empregada, no desenvolvimento da pesquisa, abarcou um conjunto de procedimentos como leitura sobre informática no processo de organização do trabalho na escola, visita às escolas, aplicação de questionário (Ver Apêndice A) e análise do contexto local das escolas municipais de Gouvelândia-GO. Desse modo, conforme Marques (2014) a pesquisa empreendida caracteriza-se, como exploratória e com análise quantitativa e qualitativa, sendo predominante a análise qualitativa dos dados. A pesquisa, organizada desse modo, possibilitou que o estudo fosse realizado e, agora, relatado neste artigo científico.

Como as informações básicas não eram suficientes foi necessário levantar mais dados relativos ao sistema e ao funcionamento dele nas escolas para sua análise. Para isso, foi utilizado um questionário de pesquisa, aplicado a 07 (sete) profissionais da Educação, sendo 03 (três) professores, 02 (dois) secretários, 01 (um) diretor e 01 (um) profissional de suporte da Secretaria Municipal de Educação. A quantidade de pesquisados é proporcional ao número de escolas de Gouvelândia-GO. São escolas pequenas e possuem cada uma um funcionário que utiliza o sistema diretamente, além disso devido fator limitante ocasionado pelo isolamento social, não foi possível se ter mais participantes, principalmente em relação aos professores das escolas. Todavia, todos os profissionais convidados responderam a pesquisa com êxito de acordo com suas realidades vivenciadas.

Posteriormente, realizou-se a análise dos dados obtidos por meio das respostas dos profissionais, tabulando e tratando os dados numéricos em uma análise quantitativa e qualitativa apresentado números e percentuais relativos às respostas das perguntas objetivas do questionário. Nas questões abertas, efetuou-se uma análise qualitativa, em que



os respondentes expressaram a visão deles acerca dos procedimentos escolares, do uso e funcionalidades do sistema.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta apresentação dos dados, primeiramente, aborda-se a visita às escolas municipais informatizadas. Posteriormente, traz informações sobre o processo de informatização em que foram identificadas informações referentes à usabilidade e à aplicação do Sistema Prodata, conforme exposto, respectivamente, nos itens (4.1), (4.2) e (4.3).


Visita às escolas

Na visita às unidades educacionais, foram coletadas informações mais genéricas referentes à rotina dos profissionais da escola. Investigou-se o nome do sistema, se os usuários utilizavam o sistema em todas as atividades de solicitações de documentos da secretaria, ou somente em algumas, se o sistema estava funcionando no dia da visita. Também foi observada a quantidade de funcionário que permanecia trabalhando na escola e a quantidade de equipamentos em relação aos funcionários.

Processo de informatização das escolas

Conforme pesquisa realizada na Escola Municipal Antônio Franco Barbosa e Escola Adélia do Nascimento Januário, foi informado que, anteriormente, eram utilizados programas básicos para executar os procedimentos técnico-administrativos nas escolas, como o *Word, Powerpoint, Excel*. Observa-se que o sistema Prodata está sendo utilizado entre 3 a 4 anos.

Nota-se, que de acordo com os respondentes que o processo de informatização iniciou em meados do ano de 2016. As duas escolas informatizadas dispõem cada uma de três computadores, totalizando seis computadores e os mesmos são suficientes para os profissionais da secretaria e compatíveis em relação ao número de funcionários por turno deste setor. No entanto, foi apresentado pelos professores informantes que há necessidade de computadores específicos para o trabalho pedagógico, de modo que os professores possam realizar suas atividades.



Em relação a melhorias e vantagens com a implantação do sistema informatizado Prodata, nas atividades da secretaria, foram apontadas inúmeras, mas o seu maior facilitador é referente aos documentos solicitados pelos pais dos alunos, como declarações de frequência, matrícula, de transferência, ou a própria transferência de escola. Em resumo, todas as vantagens e melhorias citadas podem ser observadas na resposta do funcionário(a) pesquisado P2: *Sim, ficou muito mais ágil e produtivo, uma vez que temos todas as informações no sistema, tanto no que diz respeito a alunos ou funcionários. Economizando muito tempo em todos os serviços efetuados.*

Para os professores, em relação ao acesso e disponibilidade de dados em tempo real, agilidade e praticidade para lançamento de conteúdos, notas, rendimento escolar dos alunos, diminuição de erros, edições de dados dentre outras, foram pontos positivos do sistema Prodata. O participante P5 destaca que: *Sim, agilidade no lançamento de conteúdos, e menos perda de tempo no lançamento de notas, haja vista que quando se erra não precisa passar tudo a limpo.* Minimizam-se, assim, erros que anteriormente ocorriam nos procedimentos manuais, ainda as atualizações e alimentações são mais rápidas e os professores se tornaram mais independentes, retirando a sobrecarga de trabalho da secretaria da escola.

Questionados se o sistema informatizado permite o acompanhamento da situação dos alunos por seus familiares e se os mesmos estão utilizando essa funcionalidade: houve contradições nas respostas, como se observa na afirmação do participante P1: *Não. As partes do sistema que acessam esta função não estão disponíveis para os pais.* E, também, P3 diz: *Sim, porém a secretaria responsável ainda não disponibilizou essa ferramenta aos pais e responsáveis.* P2 responde que: *sim, os pais têm conhecimento, mas acredito que não estão usando, pois a maioria não tem internet em casa.* Pela discordância e contradições nas respostas, o pesquisador entrou em contato com o responsável pelo sistema no município e o mesmo afirmou que essa funcionalidade está disponível, porém não se sabe se está sendo utilizada.

Sobre as desvantagens do Sistema Prodata, 05 (cinco) participantes afirmaram que não há nenhuma desvantagem do Prodata em relação ao sistema manual anteriormente utilizado. De outro lado, o participante P3 relata que *o sistema informatizado é mais prático e rápido, mas ainda tem problemas como a inconsistência de dados de um*

ano para o outro, pois os dados são alterados, fazendo que a escola tenha que imprimir os diários de classe e todas as fichas relativas a vida escolar do aluno. Esse aspecto é relevante e precisa ser informado ao gerenciador do sistema, pois compromete todo o trabalho realizado em um ano letivo.

Quando indagados se o sistema informatizado implantado na sua escola é amigável, ou seja, é de fácil usabilidade, os participantes responderam conforme sintetizado no Gráfico 1:

Gráfico 1: Facilidade uso do sistema




Fonte: Elaborado durante a pesquisa.

Observa-se que disseram “sim” mais da metade dos pesquisados que o sistema é amigável e possui fácil usabilidade. Outros 42,9% disseram que o mesmo sistema informatizado é parcialmente amigável, o que pode sugerir que o Sistema Prodata não é complexo no ponto de vista dos usuários do sistema na escola.

Por outro lado, quando perguntados se o sistema possui manual explicativo, 100% dos informantes disseram que não existe disponível na escola documentação explicativa do sistema. No entanto, 06 (seis) pesquisados concordam que houve treinamento inicial adequado. Dos participantes, 01 (um) discorda que o treinamento foi suficiente.

Quando questionados em relação ao suporte realizado em caso de algum problema, responderam que o mesmo ocorre de forma remota ou presencia, e é realizado por um profissional da Secretaria Municipal de Educação, ou com os técnicos da própria empresa Prodata, se necessário. O participante P2 confirma: *Temos alguém na prefeitura, na Secretaria de Educação que entende sobre ele mais que a gente, quando se trata de alguma dúvida ele mesmo nos dá assessoria, caso seja mais complexo, ele entra em contato com os técnicos de Goiânia e posteriormente nos repassa a informação.*



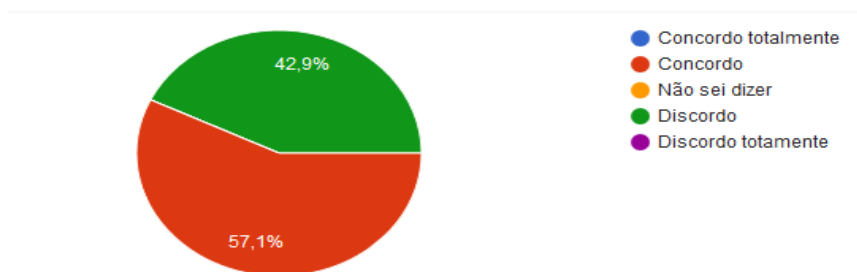
Por fim, constatamos que, de forma geral, os participantes da pesquisa avaliam o Sistema Prodata como ótimo e que consideram o método informatizado melhor do que o manual.

Limitações encontradas para pleno funcionamento do Sistema Prodata

Conforme já exposto, o sistema utilizado nas escolas da cidade de Gouvelândia-GO é disponibilizado na nuvem, para o acesso dele e uso adequado é necessário que se tenha uma velocidade da *internet* significativa. Ocorre que, conforme levantamento realizado, em ambas escolas que utilizam o Sistema Prodata Educação possuem 03(três) computadores e dispõem de *internet* de 05 (cinco) *Megabytes*. Em certos períodos do dia há oscilações, diminuindo essa velocidade e, conseqüentemente, diminuindo a produtividade no uso do sistema, principalmente em períodos de lançamento de avaliações e matrículas.


Quando questionamos aos usuários se eles consideram a velocidade atual suficiente para o funcionamento adequado do Sistema Prodata, constatou-se os dados a seguir:

Gráfico 2: Satisfação velocidade do sistema Prodata



Fonte: Elaborado durante a pesquisa.

Conforme Gráfico 2, 03 (três) deles (42,9%) responderam que não é suficiente, o participante P3 detalha que *a internet disponível para escolas não é suficiente, pois são apenas 5 megas, para usar na secretaria da escola e também para os notebooks dos professores e Smartphones*. P2 afirma que *não é suficiente, e em alguns dias fica pior, quase que nem conseguindo conexão*. P5 aponta que *O sistema é lento o que muitas vezes atrapalha a agilidade nos trabalhos*, o que corrobora o que já havíamos detectado em levantamento inicial, quando realizamos visita presencial às escolas.




Por outro lado, apesar de outros 04 (quatro) participantes (57,1%) terem concordado que é suficiente, um deles justificou sua resposta dizendo: *Acredito que poderia ser melhor*, indicando, assim, que a maioria (4/7) acredita que a velocidade da *internet* para atender o sistema deveria melhorar. Em relação à indisponibilidade frequente do Sistema Prodata foi informado pelos 07 (sete) participantes que o mesmo não fica *fora do ar* ou instável com frequência, e nas poucas vezes que o mesmo fica é devido a manutenções e/ou atualizações do sistema, ou ainda devido à instabilidade da conexão de *internet*.

No que tange a sugestões, críticas e elogios e se o sistema informatizado atende as necessidades da escola, notou-se bastante insatisfação e críticas em relação à integridade e segurança dos arquivos armazenados, pois pode acontecer que alguns dados armazenados se percam principalmente na mudança de ano letivo, conforme relata o pesquisador P7: *O sistema é bom, nos favorece muito em comparação ao manual, no entanto acho ele muito fraco no sentido de confiança nos arquivos. Tenho insegurança no total arquivamento dos dados, uma vez que nos finais de ano, quando mais precisamos, ele às vezes simplesmente perde dados.* Verifica-se, portanto, que mesmo existindo algumas limitações, o Sistema Prodata vem atendendo os anseios dos profissionais em suas atividades administrativa da escola, e que a totalidade dos informantes preferem e consideram unanimemente melhor o sistema informatizado.

CONCLUSÃO

Sistemas informatizados ou a própria informática quando utilizados da forma correta no ambiente educacional pode trazer melhorias substanciais nas mais diversas atividades cotidianas das escolas. Para tanto, é preciso que os usuários desses sistemas computacionais saibam utilizar e conheçam o potencial de cada ferramenta disponível. Dessa forma, os recursos tecnológicos poderão ser utilizados de modo que os resultados esperados sejam alcançados. Os usuários do sistema Prodata, nas escolas, precisam vê-lo como um aliado em parte do processo de trabalho na escola.

Consideramos que, pela pesquisa desenvolvida, conseguimos atingir os objetivos propostos, apresentando respostas aos questionamentos previamente definidos, a saber: (i) O sistema informatizado, utilizado nas escolas municipais de Gouvelândia-GO, atende a




necessidade das escolas que o utilizam? e (ii) Quais as vantagens e desvantagens que o sistema implantado possui em relação aos métodos manuais utilizados nos procedimentos técnico-administrativos escolares?.

Constatou-se pela pesquisa que o sistema informatizado atende as necessidades das escolas que são informatizadas, pois propiciou maior produtividade, emissão de diversos documentos e relatórios rapidamente, diminuição de erros que ocorriam no preenchimento manual de documentos escolares, como refazer todo preenchimento em um diário manual, ou seja, “passar a limpo”, alimentação e alteração de dados dinâmica, disponibilidade de dados em tempo real, praticidade, redução de uso de materiais físicos principalmente o diário escolar, ainda os professores se tornaram mais independentes nos lançamentos. Conseqüentemente, isso impacta no aumento da produtividade, e reduz o excesso de trabalho para desenvolver os procedimentos técnico-administrativos.

Apesar do sistema possuir a funcionalidade portal do aluno, não se sabe se a mesma é utilizada pelos familiares para acompanhamento escolar dos alunos, o que ao nosso ver é um desperdício de recursos do sistema, pois trata-se de uma importante funcionalidade que pode estar sendo negligenciada. Sobre as desvantagens do sistema informatizado em relação ao método manual, notou-se que um sistema informatizado também pode trazer problemas que precisam ser sanados, sob pena de aumentar o serviço dos que o utilizam. O treinamento do usuário também é outro fator relevante e pode ser a causa de diversos problemas na interação com o sistema informatizado, como pode ser o caso do cálculo das médias no fim do ano. Isso demanda treinamento aos usuários.

A velocidade do sistema foi bastante questionada, no entanto, todas as considerações levaram a concluir que a lentidão ocorre devido à baixa velocidade da *internet* nas escolas, que ainda é dividida e também utilizada para atividades diversas que são alheias ao sistema Prodata. Nesse aspecto, sugere-se que as escolas tenham velocidade de *internet* superior à atual, para um funcionamento constante. Conforme já discutido, a indisponibilidade do sistema acontece em situações esporádicas e pontuais como na atualização ou manutenção do Sistema Prodata.

Identificou-se ainda, pela pesquisa, que se faz necessária a aquisição de computadores exclusivos para os professores executarem a alimentação do sistema em local apropriado, a fim de que não seja necessário se deslocarem para os computadores da




secretaria da escola. Vemos isso como uma necessidade de melhoria de infraestrutura necessária, especialmente no meio tecnológico para uma gestão mais adequada. Sobre as sugestões, críticas e elogios comprovou-se que é preciso melhorar a integridade dos dados armazenados do sistema para que não seja necessário a impressão ou refazer atividades escolares já lançadas.

Constatou-se pela pesquisa que, o uso de um sistema informatizado confiável, aliado a uma suficiente infraestrutura tecnológica, treinamento adequado aos seus usuários pode trazer ganhos a todos os envolvidos no meio escolar, em contraste ao desenvolvimento de atividades de forma manual. Ao analisarmos qualitativamente os dados levantados, houve unanimidade em apontar que, apesar de vantagens e desvantagens, há mais benefícios do que problemas na utilização do sistema de gestão escolar informatizado. Em pesquisas futuras, pretende-se verificar motivos que impossibilitam a informatização das outras duas escolas municipais de educação infantil da cidade, se houve a atualização do Sistema Prodata, aumento da velocidade da *internet* e, principalmente, se houve a inclusão digital e informatização em todas as escolas de Gouvelândia-GO.

Por fim, a pesquisa apresenta também uma realidade preocupante, que é a “exclusão digital” em que duas escolas de ensino básico se encontram. Em pleno ano de 2020, que estamos discutindo a inserção de disciplinas obrigatórias de programação e pensamento computacional, este trabalho apresenta uma triste realidade, ou seja, a existência, ainda, de escolas em que a “cultura digital” ainda é algo distante. Nas escolas públicas municipais, objeto deste artigo, é necessário que seja dada a devida atenção ao uso de tecnologias para informatização do trabalho escolar, promovendo a inclusão digital de qualidade a todas as escolas do município, contemplando infraestrutura adequada, equipamentos e formação docente e dos técnico-administrativos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Bárbara R G. S. **Artigo Sobre o Uso da Informática Educativa**. 1999. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/6/6artigo06.pdf>. Acesso em 28 denov. 2019.



BRAGA, Juliana V. **Informática na educação** – ferramenta de apoio ao ensino e de estruturação do profissional do futuro.2011. Disponível em:<http://gg.gg/profissionalfuturo>. Acesso em 29 de nov. de 2019.

CAMPOS, F. C. *et al.* **Cooperação e Aprendizagem on line**. Rio de Janeiro: DP&A. Editora, 2003.

COSCARELLI, Carla V. **A informática na escola**. 2002. Disponível em: <http://gg.gg/informaticaescola>. Acesso em 29 de nov. de 2019.

COUTINHO, Rodrigo. **Importância da implantação de tecnologia de informação na gestão das micro e pequenas empresas do setor motociclístico de Cacoal**. 2013. <http://gg.gg/tiegestao>. Acesso em 17 de maio. de 2020.

COX, K. K. **Informática na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ESCOLAS. **Escolas Públicas de Gouvelândia**. 2020 <http://www.escolas.inf.br/go/gouvelandia>. Acesso em 15 de maio de 2020

IBGE. **Panorama Sobre Gouvelândia**. 2020 [.https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/gouvelandia/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/gouvelandia/panorama). Acesso em 14 de maio de 2020.

MARQUES, Heitor R. *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. 4.ed.rev.atual Campo Grande: UCDB, 2014.

PREFEITURA. **A cidade de Gouvelândia**. sd. <https://www.gouvelandia.go.gov.br/>. Acesso em 13 de maio de 2020.

PRODATA. **Gestão Educacional**. sd. <http://prodata.inf.br/social-educacao>. Acesso em 13 de maio de 2020.

QEDU. **Sobre a Creche Dona Raulira Alcantara Pucinelli**. 2018. <http://gg.gg/crecheraulira>. Acesso em 16 de maio de 2020.


QEDU. **Sobre a Escola Adelia do Nascimento Januário**. 2018. <http://gg.gg/escolaadelia>. Acesso em 16 de maio de 2020.

QEDU. **Sobre a Escola Antonio Franco Barbosa**. 2018. <http://gg.gg/escolaantonio>. Acesso em 16 de maio de 2020.

QEDU. **Sobre o Cmei Sagrado Coração de Jesus**. 2018. <http://gg.gg/cemeisagrado>. Acesso em 16 de maio de 2020.

RAMOS, Georgea F, C, O. **A inclusão digital nas salas de aula: avaliação da informatização nas escolas municipais de belo horizonte**.2010. Disponível em: <http://gg.gg/inclusaodigital>. Acesso em 28 de nov. de 2019.

ROCHA, Hernandes. **A Informática**. 2019. <http://www.fambec.com.br/informatica/>. Acesso em 16 de maio de 2020.



SANTOS, Márcio R. **Gestão Escolar: Regulamentações, Definições e Organização.** 2011. <http://gg.gg/organizacaoescolar>. Acesso em 16 de maio de 2020.

SIMÕES, Fabiano C. **Um estudo qualitativo sobre as representações utilizadas por professores e alunos para significar o uso da Internet.** 2013. <http://gg.gg/estudointernet>. Acesso em 19 de maio de 2020



CAPÍTULO 23

A ESCOLA PÚBLICA E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E TEA

Ailson Carlos da Silva, Professor, SEEDUC - RJ
Ana Cristina Muniz Percilio, Professora, SEEDUC - RJ

RESUMO


O presente trabalho versa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência física e sobre a inclusão escolar de alunos com TEA em uma escola estadual da cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. O tema em pauta tem como pano de fundo a reflexão sobre o posicionamento de uma escola pública em relação aos alunos com essas necessidades, em dois momentos distintos - na época da sua fundação e nos tempos atuais. Buscou-se, primeiramente, refletir as ações direcionadas a alunos com necessidades educacionais especiais logo no início da sua fundação, contrapondo com as ações realizadas atualmente. Para isso, foi realizada uma busca por registros, depoimentos orais, fotos e dados que trouxessem à luz as informações necessárias para, diante do quadro atual, propor estratégias que culminassem na melhoria do atendimento a estes alunos, assim como em uma educação inclusiva e democrática. Percebeu-se que as melhorias na forma de atender as necessidades de acesso resultaram em mais autonomia e aumento da auto-estima dos alunos, o que refletiu na melhoria do aprendizado. O resultado final sinaliza, portanto, que é necessário adaptar-se para atender esse alunado, com o propósito de garantir os mesmos direitos a todos.

Palavras-chave: Deficiência física. Inclusão. Autismo. Possibilidades

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca, de forma sucinta, trilhar o caminho que a inclusão dos alunos com deficiência física tem realizado desde a promulgação da legislação específica, lei 13.146/2015 de 06/07/2015, aos dias atuais, em uma unidade escolar pública.

Versa, também, sobre o TEA, Transtorno do Espectro Autista, que é um transtorno caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos que podem apresentar, ainda, sensibilidades sensoriais. Apesar da existência da Lei nº 12.764, Lei que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", o assunto, de um modo geral, continua sendo desconhecido por grande parte da população brasileira.




Tanto na educação, como em outras esferas da sociedade, ainda que haja um amplo trabalho e discussões sobre o assunto, se faz necessário, cada vez mais, trazer à luz esclarecimentos na busca da informação, na capacitação de profissionais e, principalmente, na inclusão.

Sendo assim, destaca-se neste trabalho, a importância da informação e divulgação do TEA e a inclusão escolar de alunos com deficiência física na comunidade escolar, assim como apresentar subsídios no âmbito da aprendizagem, com a finalidade de contribuir para a otimização de seus potenciais escolares. Assim como a formação dos profissionais de atendimento educacional especializado (AEE), em busca da inclusão deste grupo, de forma a praticar a democracia e igualdade.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho em questão trata-se de um relato de experiência, realizado em uma escola pública de ensino fundamental e médio, em São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. Buscou-se conhecer, através dos marcos legais da política pública, o atendimento a um grupo de pessoas com histórico de marginalização, a implementação das mudanças necessárias à inclusão. Procurou-se, também, através da observação, coleta de dados em relatos, registros fotográficos e literaturas, que dialogassem com a questão proposta. Com os resultados, pretende-se constatar o que foi feito na unidade escolar, desde a promulgação da legislação até a presente data, para atender os alunos com deficiência física e TEA, assim como as mudanças em relação ao preconceito existente no âmbito da educação.

Historicamente, o tratamento das sociedades às pessoas com deficiência, era de total exclusão social ou condenação à morte. Nos relatos da Grécia antiga, os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e abandonados a própria sorte. Até mesmo grandes pensadores, como Platão em seu livro “A República”, e Aristóteles no livro “A Política”, trataram do planejamento das cidades gregas indicando que as pessoas nascidas com problemas deveriam ser eliminadas, corroborando com a concepção filosófica dos greco-romanos, na qual a marginalização das pessoas com deficiência era legalizado, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos "disformes ou monstruosos" vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (Amaral, 1995, p.43).



O cristianismo trouxe a discussão da igualdade, mas não conseguiu romper com a cultura predominante de segregação chegando, até nossos dias, um lamentável descaso decorrente da tardia preocupação da sociedade e das políticas públicas em tratar do assunto.

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 205 confere que: "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". Porém esse direito de todos ainda é um caminho árduo, principalmente quando em relatos ouvimos que a escola observada na década de 80 rejeitava alunos com deficiência por falta de estrutura, e também por ser um "diferente no meio dos normais".

Com a lei 13.146/2015 de 06/07/2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, a sociedade tem que promover os meios para que essa inclusão saia do papel e seja uma realidade. Para tanto, as escolas públicas ou privadas passam a se estruturar para receberem os alunos com essas características, através das salas de recursos, profissionais de AEE e reestruturação arquitetônica do prédio para facilitar a acessibilidade dos alunos com de deficiência física.

Na escola avaliada, foi possível perceber melhorias na forma de atender as necessidades de acesso, uma vez que realizou várias obras nos corredores e no pátio, como o nivelamento do piso da entrada de todas as dependências da unidade - salas, biblioteca, banheiros, secretaria, refeitório - e a construção da rampa de acesso ao lado da escada na entrada principal, de modo que o aluno com deficiência física, como cadeirantes, possam se locomover. Com apoio do corpo docente, foi acordado que a aluna ocupasse sempre as primeiras cadeiras, de forma que ficasse próxima da mesa do professor e do quadro de lousa, facilitando também o seu acesso a entrada e saída da sala.



Figura 1 - Piso antes das reformas das obras de melhoria de acessibilidade

Após o término das obras, a aluna pôde circular no ambiente escola com mais autonomia e menos preocupação de acidentes que poderia ser causados pelo piso desnivelado. Com isso, percebeu-se um aumento da auto-estima da discente que refletiu na melhoria do seu aprendizado.

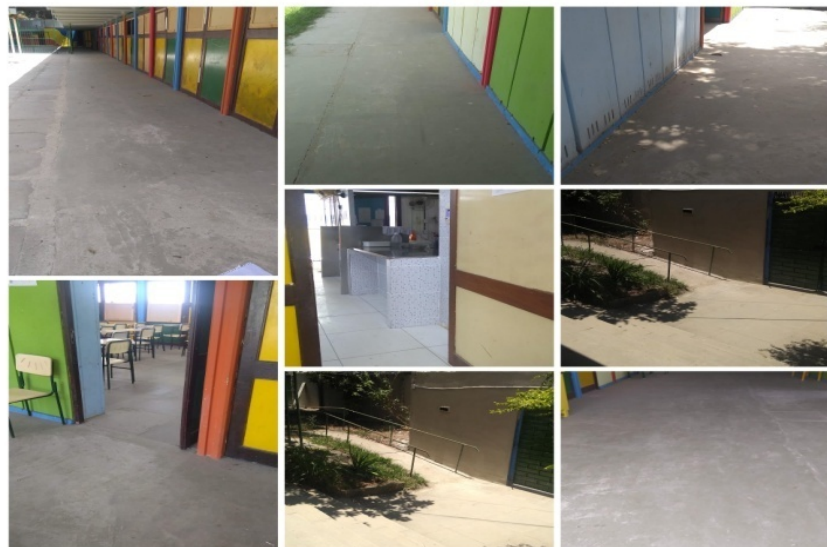


Figura 2 - As melhorias após a obra

Em algumas atividades realizadas com turmas do 8º e 9º anos sobre o conhecimento dos símbolos característicos de algumas deficiências, foi possível constatar que 100% dos alunos têm conhecimento do significado do símbolo do deficiente físico, por já terem visto em vidros de carros, vagas de estacionamentos e shoppings. A partir das atividades desenvolvidas percebeu-se, no corpo escolar, maior aceitação e respeito ao diferente, o que

resultou na diminuição da incidência de casos de *bullying*, e o despertar de um sentimento de ajuda mútua.



Figura 3 - Atividade que serviu como tema gerador para a discussão sobre respeito, igualdade e solidariedade

O TEA, Transtorno do Espectro Autista, pode se apresentar em diferentes graus, o que faz com que os sinais também possam ter variações e, assim, ser confundido com outros transtornos. Desta forma, a informação apresenta-se como um dos pontos fundamentais na promoção da inclusão escolar.

Neste estudo observou-se um único aluno diagnosticado com TEA, matriculado na escola. Apesar da divulgação na mídia, nas unidades de saúde e unidades escolares, pode ser percebido como profissionais e corpo escolar desconhecem o assunto, e como falta o preparo necessário para acolher esse tipo de público.

Dos sintomas do TEA descritos nas literaturas, o aluno apresentava dificuldade para interagir socialmente, como manter o contato visual, expressão facial, gestos, e em expressar as próprias emoções.

A partir desta observação, algumas atividades específicas foram realizadas com este aluno. Em uma delas, na área de língua portuguesa, foi proposta a atividade “Tecendo cenas”, na qual o aluno observava imagens relacionadas a histórias específicas e remontava as cenas de forma oral, e de acordo com a sua criatividade. Essa atividade só foi possível porque se percebeu que o aluno sabia ler e escrever, ainda que em ritmo lento, mas não tinha dificuldade considerável de entender ordens e combinados.

Antes de tudo, o recomendado é que se procure, primeiramente, reconhecer o aluno de forma individual e perceba como cada um pode aprender. Vale ressaltar que um aluno em questão é um adolescente, estudante do 3º ano do ensino médio.

A lei 6807/14 determina que os estabelecimentos públicos e privados do Estado do Rio de Janeiro incluam nas placas de atendimento prioritário o símbolo mundial do autismo – um laço de fita formado por quebra-cabeças coloridos, como apresentado na cadeira de espera do aeroporto Tom Jobim, Rio de Janeiro (Figura 4). O objetivo é oferecer uma melhor experiência a pessoas com o transtorno e seus familiares.




Figura 4 - Cadeira de espera do aeroporto Tom Jobim - Rio de Janeiro

Com base nos apontamentos, e nas atividades realizadas, foi possível observar, por um lado, que é possível desenvolver métodos para o trabalho com alunos autistas; mas, por outro, ainda há completa desinformação, por parte de algumas pessoas, do conceito de autismo, da simbologia, e da importância da informação para um trabalho de inclusão. É importante que as unidades escolares, principalmente, promovam campanhas informativas, fomentem discussões e capacitem profissionais. Só assim, é possível obter sucesso no processo educativo.

CONCLUSÃO

Portanto, visto que a legislação sobre a democratização do ensino e igualdade de oportunidades é relativamente recente no Brasil, observa-se que alguns avanços nesse aspecto mas, na prática, muitas barreiras estruturais e de preconceitos devem ser quebrados, uma vez que a sociedade não está culturalmente habituada a lidar e respeitar o



diferente. Há escolas que ainda negligenciam o direito de um aluno com deficiência física.

Na escola observada, em outros tempos, alunos com deficiência física não puderam frequentar o mesmo espaço que os demais alunos de uma sala regular, mesmo sabendo que é da escola o dever de adaptar-se para atender esse alunado, e não o inverso. Hoje esta mesma escola procura adequar-se e garantir que todos os alunos possam ter os mesmos direitos. A comunidade está mais consciente, a gestão mais preparada, e o corpo docente mais sensível à educação para a inclusão.

Espera-se, portanto, que os resultados derivados deste estudo possam contribuir para um melhor aprimoramento dos profissionais da educação, e que façam repensar práticas escolares para um melhor acolhimento ao público autista e aos alunos com deficiência física. Assim também como trabalhar na promoção da informação, fomentando discussões no âmbito escolar, pois apesar dos desafios que a inclusão apresenta, é a escola que tem como papel a preparação do cidadão.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, I. Histórias da exclusão: e de inclusão? - na escola pública. In: CONSELHOREGIONALDEPSICÓLOGOS. Educação Especial em debate. SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997, p 23-34. _____. Conhecendo a deficiência. SP: Robe, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

_____. Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146. Brasília, 2015.

_____. Lei Brasileira dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764. Brasília, 2012.

Entenda o Autismo. **Autismo e Realidade**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FONTES, Maria Alice. Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Plenamente, 2014**. Disponível em: <http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=207>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Inclusão de alunos com autismo na escola: dicas e exemplos para a prática. **Equipe Diversa**. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/inclusao-de-alunos-com-autismo-na-escola-dicas-e-exemplos-para-pratica/>?. Acesso em: 10 nov. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.



Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade. **Portal da Educação.** Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/48757>. Acesso em: 15 nov. 2019.

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 2**



2020

Patrícia Gonçalves de Freitas

Roger Goulart Mello
(Organizadores)

www.editorapublicar.com.br

contato@editorapublicar.com.br

[@epublicar](https://www.instagram.com/epublicar)

facebook.com.br/epublicar

**EDUCAÇÃO
EM
FOCO:
Diálogos Sobre o**

**PAPEL
POLÍTICO &
SOCIAL
DA
ESCOLA 2**



2020