

EDUCAÇÃO EM FOCO
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA

EDUCAÇÃO NO BRASIL

3

DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO
ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2021

EDUCAÇÃO EM FOCO
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA

EDUCAÇÃO NO BRASIL

3

DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO
ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora
e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à
Editora e-Publicar pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto Gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

**EDUCAÇÃO EM FOCO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA EDUCAÇÃO NO
BRASIL, VOL. 3**

Todo o conteúdo dos capítulos, 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

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

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

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

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

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

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

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

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

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA

João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

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

Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco



2021

Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

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

E24 Educação em foco [livro eletrônico] : História, política e cultura da educação no Brasil: volume 3 / Organizadores Diogo Luiz Lima Augusto, Roger Goulart Mello, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-07-3

1. Educação. 2. Políticas educacionais – Brasil. 3. Educação – História – Brasil. I. Augusto, Diogo Luiz Lima, 1987-. II. Mello, Roger Goulart, 1992-. III. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

Apresentação

É com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “**Educação em Foco: História, política e cultura da educação no Brasil, Volume 3**”. Neste livro, engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. A obra é composta por 41 capítulos que abordam múltiplos temas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar
Roger Goulart Mello
Patrícia Gonçalves de Freitas

Sumário

CAPÍTULO 1	15
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS: INCLUSIVA OU BILÍNGUE?	15
DOI: 10.47402/ed.ep.c202151741073	
	Aldenora Andrade Albuquerque Maria do Socorro Carvalho Amariz Gomes
CAPÍTULO 2	34
O GESTOR COMO FORMADOR DE PROFESSORES	34
	Aline Dias de Lima Felipe Ferreira Alves
CAPÍTULO 3	44
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICABILIDADE NO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	44
	Aureliane Cadengue Galindo Moisés Freitas Athayde Cavalcanti
CAPÍTULO 4	58
JOGOS COOPERATIVOS, VALORES SOCIAIS E EDUCAÇÃO	58
DOI: 10.47402/ed.ep.c20211957473	
	Caio Cesar Portella Santos Genesis Guilherme Rodrigues dos Santos
CAPÍTULO 5	67
DE PROFESSOR-ARTISTA PARA GESTOR-ARTISTA: O OLHAR E O DESAFIO EM SUAS CONEXÕES	67
	Christian Moraes de Oliveira Rêgo Valeska Ribeiro Alvim
CAPÍTULO 6	79
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E A QUALIDADE DO ENSINO.....	79
	Ciclene Alves da Silva Maria Beatriz Fernandes Maria Emanuela da Silva Souza Jéssica V. M. Fernandes Maria Arielly de Lima

CAPÍTULO 7	92
LAICIDADE: SENTIDO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA.....	92

Clera de Faria Barbosa Cunha
Cláudia de Faria Barbosa

CAPÍTULO 8	101
O RITUAL DE ENTOAR O HINO DA ALEMANHA NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO PERÍODO DA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO	101

DOI: 10.47402/ed.ep.c20214158073

Débora de Lima Velho Junges

CAPÍTULO 9	120
RETRATOS DO FRACASSO ESCOLAR NA COBERTURA MIDIÁTICA SOBRE O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	120

Édison Trombeta de Oliveira
Nádia Rubio Pirillo

CAPÍTULO 10	136
REFLEXÕES ACERCA DE IDENTIDADE, CULTURAS E INTERCULTURALIDADE	136

Elaine Rodrigues Nichio
Maria Aparecida Costa Oliveira
Armelinda Borges da Silva
Gisely Storch do Nascimento Santos
Juracy Machado Pacífico
Fábio Santos de Andrade

CAPÍTULO 11	144
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO DE JANEIRO: QUE FATORES ESTÃO INFLUENCIANDO A MUDANÇA NO PERFIL DESTES ESTUDANTES? ...	144

Elder Cardoso Fernandes Silva
Juliana Luíza Pinto Dos Santos Teixeira

CAPÍTULO 12	154
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL	154

Luana Vieira Souza
Eraldo Pereira Madeiro

CAPÍTULO 13	160
A BNCC NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: ALGUMAS PONTUAÇÕES	160

Evelyn Elen Alves de Brito Cabral
Leidiane Pereira Da Silva

CAPÍTULO 14	171
UM ENSINO MÉDIO LÍQUIDO: UM ENSAIO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO COMO TERRITÓRIO DA FORMAÇÃO HUMANA	171

Bruno Cardoso de Menezes Bahia
Fernanda Cardoso de Menezes Bahia

CAPÍTULO 15	187
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E INCERTEZAS	187

Gisely Storch do Nascimento Santos
Armelinda Borges da Silva
Elaine Rodrigues Nichio
Fábio Santos de Andrade
Juracy Machado Pacífico
Maria Aparecida Costa Oliveira

CAPÍTULO 16	197
O DIREITO À NARRATIVA E A NARRATIVA DAS MARGENS.....	197

Henrique Eduardo de Oliveira

CAPÍTULO 17	204
A IMPORTÂNCIA DA FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-FUNDAC NO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS.....	204
DOI 10.47402/ed.ep.c202166317073	

Jacelino Batista da Silva

CAPÍTULO 18	223
OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PAIS E ALUNOS DE COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO ESTADO DO PARÁ E AMAPÁ	223

Marly Lima de Souza
Judenilson Teixeira Amador

CAPÍTULO 19 244

OS ARAUTOS DO HUMANISMO SECULAR: O ATIVO DO APOSTOLADO
POSITIVISTA NA PRIMEIRA REPÚBLICA 244

DOI 10.47402/ed.ep.c202166519073

Maxmiliano Martins Pinheiro

CAPÍTULO 20 252

CRIANÇAS NA ESCURIDÃO: LITERATURA E REALIDADE EM UM BRASIL DE
ABANDONO..... 252

Douglas Braida de Moraes
Milena Martini de Melo

CAPÍTULO 21 269

REFLEXÕES NO CIET ENPED 2020: MARCOS CIVILIZATÓRIOS DE UM NOVO
PARADIGMA, A PRESENÇA RESSIGNIFICADA 269

Ody M. Churkin

CAPÍTULO 22 283

SUPERVISÃO, GESTÃO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA 283

DOI 10.47402/ed.ep.c202166722073

Paula Cristina de Carvalho Gonçalves

CAPÍTULO 23 295

O ASSÉDIO MORAL COMO AMEAÇA À DEMOCRACIA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE RIBEIRÃO PRETO/SP 295

Rafael Petta Daud

CAPÍTULO 24 306

OLHARES SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA
REVISÃO DE LITERATURA ACERCA DO ASSUNTO 306

Anthony Scapin Eichner
Estefani Baptistella
Marília do Nascimento Moraes
Rafaela Hesse

CAPÍTULO 25 322
A GARANTIA À EDUCAÇÃO AOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE
MEDIDA SOCIOEDUCATIVA 322

Tiago Schroeder
Rosana Gomes da Rosa

CAPÍTULO 26 336
O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL JUNTO ÀS EXPRESSÕES DA QUESTÃO
SOCIAL NAS ESCOLAS 336

Franciele Santana Ramos
Simone Maria de Sousa Silva

CAPÍTULO 27 348
LINHAS, TRATADOS, PONTES E CONEXÕES: CONSERVAÇÃO OU
TRANSFORMAÇÃO? 348

DOI: 10.47402/ed.ep.c202141827073

Enéas Machado
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

CAPÍTULO 28 357
O INSTITUTO DE ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO (IDORT), AS
CONCEPÇÕES DE TRABALHADOR E OS SENTIDOS DE ENSINO TÉCNICO E
PROFISSIONAL NO BRASIL 357

DOI: 10.47402/ed.ep.c202154228073

Ryhã Henrique Caetano e Souza
Anderson Claytom Ferreira Brettas

CAPÍTULO 29 369
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO TEMPO PRESENTE:
POSSIBILIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA LEI Nº 13.409/2016 369

DOI: 10.47402/ed.ep.c202146529073

Antônio Soares Junior da Silva
Demostenes Dantas Vieira
João Carlos Pereira Braga
Alex Juarez Müller
Samuel Hübner

CAPÍTULO 30 379

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM NÚMEROS: A INFORMAÇÃO COMO ALIADA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO 379

DOI: 10.47402/ed.ep.c202147730073

Elisete Poncio Aires
Luciana Milcarek
Luciane Schulz Fonseca

CAPÍTULO 31 390

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA E MILITARIZADA DA PERIFERIA DE MANAUS-AM 390

DOI: 10.47402/ed.ep.c202143331073

Fernanda Pinto de Aragão Quintino
Rosimario de Aragão Quintino
Rodolpho Luiz Almeida Vieira

CAPÍTULO 32 403

AS PROGRESSÕES ARITMÉTICAS E GEOMÉTRICAS NOS PROGRAMAS DE ENSINO DO COLÉGIO PEDRO II: ALGUNS APONTAMENTOS 403

DOI: 10.47402/ed.ep.c202141432073

Thais Duarte Neves
Flávia dos Santos Soares

CAPÍTULO 33 422

ACERVOS DE ESCOLAS EXTINTAS NO SERTÃO PERNAMBUCANO: PRESERVAÇÃO DOS ARQUIVOS ESCOLARES COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LOCAL 422

DOI: 10.47402/ed.ep.c202150533073

Francisco Audy Anjos Freire Júnior
Iracema Campos Cusati

CAPÍTULO 34 435

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA: GÊNESE E MODERNIDADE 435

DOI: 10.47402/ed.ep.c202160834073

Júlio Resende Costa
Sônia Maria dos Santos

CAPÍTULO 35 461
DIAFHNA, UMA TESSITURA ACADÊMICA DE NARRATIVAS (AUTO)
BIOGRÁFICAS 461

DOI: 10.47402/ed.ep.c202150635073

Ercília Olinda
Larissa Rogério Bezerra
Luciane Germano Goldberg

CAPÍTULO 36 477
EJA: POLÍTICAS PÚBLICAS NA PANDEMIA E AULAS REMOTAS PARA
ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS 477

DOI: 10.47402/ed.ep.c202155936073

Iolanda Pereira Santana
Lenilda Austrilino

CAPÍTULO 37 489
A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE
PERNAMBUCO 489

DOI: 10.47402/ed.ep.c202150337073

Gilvânia Cavalcante de Souza
Natália Maria da Silva
Rosiane Oliveira de Lima Nascimento
Marinalva Maria da Silva

CAPÍTULO 38 507
PROGRAMA PAULISTA INOVA EDUCAÇÃO (2020): O MERCADO ADENTRANDO
A ESCOLA 507

DOI: 10.47402/ed.ep.c202148938073

Rodrigo Pereira da Silva

CAPÍTULO 39 524
TDAH IMPLICAÇÕES NA VIDA PESSOAL E ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO 524

DOI: 10.47402/ed.ep.c202158139073

Simone Mafra
Leandro Bicalho
Adriana Andrea de Oliveira
Larissa Padilha
Viviane Sudré
Ana Paula Gomes
Gleiciane C. Botelho
Michele R. de Oliveira

CAPÍTULO 40 538

BULLYING E AUTOESTIMA- ANÁLISE DO FILME “UM GRITO DE SOCORRO”
.....538

DOI: 10.47402/ed.ep.c202151540073

Sammira Irinéia Freitas Rocha Pereira
Lúcia Maria Temóteo

CAPÍTULO 41 551

A DIFICULDADE DE ESINO REMOTO E A MÁSCARA DA APRENDIZAGEM
EDUCACIONAL FRENTE A DESIGUALDADE SOCIAL 551

DOI: 10.47402/ed.ep.c202151741073

Antônio Carlos Coqueiro Pereira



CAPÍTULO 1

DOI: 10.47402/ed.ep.c202151741073

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS: INCLUSIVA OU BILÍNGUE?

Aldenora Andrade Albuquerque, Graduada em Pedagogia, UPE
Maria do Socorro Carvalho Amariz Gomes, Mestra em Educação, UPE

RESUMO


O presente trabalho é o resultado de estudos sobre a trajetória histórica da educação de surdos e o desenvolvimento de sua comunicação. Propõe refletir sobre a concepção de educação inclusiva e escola bilíngue no cenário escolar, discutindo os possíveis avanços no processo de escolarização do sujeito surdo. O principal objetivo deste estudo é conhecer o percurso histórico da educação de surdos do oralismo ao bilinguismo. Configura-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, documental e descritiva com enfoque qualitativo, fundamentada em livros, artigos, decretos e resoluções. Nesse sentido, tem como suporte teórico, os estudos de Góes e Campos (2018), Goldfeld (2002), Slomski (2019), Damázio (2007), Lacerda (1998), entre outros autores e alguns documentos legais. Os resultados das análises e discussões evidenciam que o processo histórico da educação de surdos é bastante complexo, permeado de idas e vindas. Nas últimas décadas tem sido objeto de profundas discussões no que diz respeito à educação inclusiva ou bilíngue. Nos dias atuais, observam-se avanços significativos alcançados pela comunidade surda, contudo, persiste a luta por uma educação bilíngue na qual o surdo garante o seu desejo de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas, a de sinais e a língua oficial de seu país. Por fim, conclui-se que se faz necessário consultar a comunidade surda antes da elaboração de leis que ditam o caminho da sua educação, pois ao consultar o surdo sobre a escola de sua preferência, certamente, ele vai preferir a bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Historicidade. Surdo. Educação inclusiva. Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo luta-se pelo direito da pessoa surda se comunicar em sua língua materna, a língua de sinais, para que de fato seja incluída na sociedade.

Hoje, observa-se um grande avanço em relação ao passado quando se constatava o preconceito, a vergonha e o desprezo em relação ao surdo que para ser aceito na sociedade era obrigado a oralizar com métodos que o maltratava bastante. Esses métodos não eram acessíveis a todos e, além disso, quase não funcionavam. No passado até para ter direito a uma herança o surdo tinha que aprender a falar, caso contrário não tinha direito, ou seja, não recebia a sua herança.



Em contrapartida, hoje existem leis, decretos e resoluções que asseguram o direito não somente da pessoa surda, mas da sociedade em geral. Apesar da ineficácia de algumas leis, são elas que regem em favor do necessitado e garantem o direito do “cidadão”.

Nos dias atuais ainda existe a questão do preconceito para com o surdo, porém são vários fatores que contribuem para isso: a falta de conscientização, a ausência de políticas públicas de qualidade para fazer valer o direito do surdo, a falta de conhecimento da sociedade e do apoio familiar da pessoa surda.


Há muito se ouve falar em inclusão escolar, em que a pessoa com deficiência tem o direito de frequentar a sala de aula juntamente com alunos sem deficiência, porém, há uma divergência quando se trata da pessoa surda, por exemplo, que não se comunica oralmente e necessita ter como primeira língua (L1), a língua de sinais, e essa língua nem sempre é acessível nas unidades de ensino.

O interesse por esta pesquisa é fruto dos questionamentos que surgiram durante a vivência da disciplina de Libras, no sétimo período do curso de Pedagogia, quando foram levantados alguns pontos sobre a educação na vida de pessoas surdas. Trata-se de uma temática pouco discutida uma vez que o público mais interessado não é ouvido, principalmente, pela falta de comunicação entre ouvintes e surdos.

A pesquisa intitulada por “A Educação escolar de surdos: inclusiva ou bilíngue?”, tem como objetivo geral conhecer o percurso histórico da educação de surdos do oralismo ao bilinguismo, e como objetivos específicos identificar as diferenças metodológicas entre a educação de surdos em escola bilíngue e escola do ensino regular, verificar as possibilidades e os limites da educação escolar inclusiva para alunos surdos, bem como analisar o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos em escola bilíngue.

Diante desses objetivos há questionamentos pertinentes: O processo de escolarização de surdos deve ser realizado em escola inclusiva ou bilíngue? Quais as diferenças metodológicas da escola inclusiva para a escola bilíngue? Quais os limites e as possibilidades da aprendizagem do surdo na escola inclusiva?

A pesquisa possui relevância social, pois traz assuntos pertinentes à comunidade surda e busca levar informações a outras pessoas, tendo em vista que a comunicação é essencial para qualquer indivíduo, logo, é um direito do surdo em todos os lugares, na família, na escola, no trabalho, na igreja, no cinema, no lazer, no hospital e em outros espaços.



A relevância científica da pesquisa consiste no processo de sensibilização dos profissionais da escola sobre a importância da comunicação com os surdos em língua de sinais, trazendo uma reflexão sobre uma temática que ainda precisa de diversas pesquisas, e de atenção da sociedade em geral, para poder melhorar o trabalho dos profissionais da educação.

Considerando que a pessoa surda não tem dificuldades de aprendizagem, apenas não ouve, nota-se que ao ser ensinada em língua de sinais tem um aprendizado significativo e um entendimento satisfatório. Nesse contexto, faz-se necessário que o surdo aprenda primeiramente a língua de sinais, como L1 e posteriormente a Língua Portuguesa, L2.


Vale ressaltar que, assim como os estrangeiros necessitam de profissionais que dominem a sua língua, de modo que promova a comunicação, o surdo também precisa ser compreendido e tem direito a uma escola com profissionais que ensinem a língua de sinais como primeira língua, caso contrário, mesmo o surdo estando dentro de uma sala de ensino regular, no contexto da inclusão, permanecerá excluído se não houver intérprete e metodologias adequadas, pois na condição de visual o surdo aprende de forma diferente do ouvinte.

Esta pesquisa foi realizada a partir de estudiosos como: Góes e Campos (2018), que discorrem sobre o processo de evolução histórica na educação de surdos, apresentando os principais desafios enfrentados pela pessoa surda; Goodfeld (2002), que aborda sobre as filosofias educacionais para o surdo (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo); Slomski (2019), que escreve sobre a educação bilíngue como sendo uma proposta fundamental para efetivação da educação de surdos, defendendo a língua de sinais como L1, e Língua Portuguesa L2. Damázio (2007) que apresenta a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a educação da pessoa surda, na perspectiva inclusiva, entre outros autores e documentos oficiais.

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica, documental e descritiva com enfoque qualitativo. Assim, é importante enfatizar a pesquisa bibliográfica como princípio que norteia e orienta o pesquisador na fundamentação, argumentação e enriquecimento do trabalho.

Conforme Vergara (2005, p.48) “a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Ou seja, é por meio da pesquisa bibliográfica que o pesquisador encontra argumentos para confrontar, comparar, concordar e aprender.

A pesquisa documental de acordo com Gil (2002, p.87), é a “pesquisa elaborada com base em documentos, a qual, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na



interpretação dos dados, desenvolve-se de maneira significativamente diversa”. Nesse sentido, a pesquisa documental tem caráter analítico, pois, apresenta dados e informações. Enquanto que a pesquisa descritiva, segundo Gil (1999), tem como objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Tratando-se da pesquisa qualitativa entende-se como uma investigação que busca compreender e analisar opiniões sem a preocupação dos resultados generalizados, além disso, permite um rico aprendizado.

Conforme Zanette (2017, p.11), “o uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo” nesse contexto a pesquisa propõe resultados.

Este artigo está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discorre sobre o percurso histórico da educação de surdos, com destaque para as tendências na educação escolar para surdos, a educação inclusiva, o atendimento educacional especializado (AEE), a educação bilíngue e a importância da Libras.

A segunda seção traz os resultados e as discussões. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Considerando que não há presente sem passado, e que os reflexos do tempo presente são consequências das tomadas de decisões passadas, faz-se necessário conhecer a história da educação de surdos para compreender os desafios enfrentados e as dificuldades vividas por esses cidadãos.

Em Roma, os surdos eram considerados débeis mentais, criminosos, loucos, selvagens e comparados até aos animais. Não eram aceitos pela sociedade, eram castigados ou enfeitados, abandonados e eliminados, sendo jogados no rio Tibre. Porém, alguns sobreviveram por conseguir sair do rio, ou por terem sido escondidos por seus pais.

Aqueles que sobreviveram tornaram-se escravos dos senhores ouvintes fazendo serviços braçais no trabalho do trigo. (GÓES; CAMPOS, 2018).

Conforme Góes e Campos (2018), desde a antiguidade existia a língua de sinais. No entanto, na Idade Média, na Grécia, os surdos ainda eram considerados um incômodo para a família e sociedade. Por serem classificados como incompetentes e incapazes, eram



abandonados, aqueles que sobreviviam não tinham direito se quer de receber a comunhão na igreja católica, pelo fato de não confessar seus pecados, não podiam receber herança e eram proibidos de se casar.

Ao contrário de Roma e Grécia, na mesma época no Egito e na Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviadas por deuses e que se comunicavam com os deuses secretamente. No entanto, apesar de não serem maltratados, os surdos eram inativos e não eram educados, pois a sua língua era desconhecida pela sociedade e impedia a comunicação.


Os autores, Góes e Campos registram que foi a partir da Idade Moderna, século XVI, que se deu início a educação de surdos. O primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído foi o médico e filósofo italiano Girolamo Cardano. Ele dizia que a surdez e a mudez não impediam o desenvolvimento da aprendizagem. Para esse filósofo era um crime não instruir o surdo, Cardano utilizava como métodos de ensino, a língua de sinais e a escrita, influenciando os estudiosos da época a buscarem estratégias e metodologias para ensinar a comunidade surda. (GÓES; CAMPOS, 2018).

Os pesquisadores dividiram-se em três grandes grupos: os que se baseavam na língua oral, os que defendiam a língua de sinais e os que criaram códigos visuais, porém todos com o mesmo objetivo, viabilizar a comunicação.

Na Espanha Pedro Ponce León, um dos principais defensores da educação de surdos da época, tinha como principal objetivo instruir os surdos a falar, para que tivessem direito à herança. León estabeleceu um método formal de educação de surdos, utilizando a datilologia, a escrita e a oralização em prol do desenvolvimento da fala, além disso, criou uma escola para professores surdos. Após sua morte seu método foi esquecido, pois, não havia nenhuma publicação e naquela época, a tradição era manter em segredo os métodos orais utilizados na educação de surdos.

De acordo com Góes e Campos (2018), outro destaque na educação de surdos foi o abade Charles Michel de L'Épée, educador filantrópico francês, criador dos sinais metódicos que eram a junção da língua de sinais com a gramática francesa, ficou conhecido como pai dos surdos.

Charles Michel de L'Épée também fundou a escola de surdos em 1760, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, onde foram treinados inúmeros professores de surdos. Além disso, publicou um livro sobre o ensino de surdos utilizando os sinais metódicos. O abade



Charles Michel de L'Épée, faleceu em 1789, deixando um total de 21 escolas para surdos entre a França e outros países europeus. Essa época registra-se um avanço na educação de surdos com a língua de sinais e um número significativo de escolas.

Lacerda (1998), afirma que surgiram renomados pedagogos contemporâneos de De L'Épée, com diferentes métodos para trabalhar com o surdo, como por exemplo, Samuel Heinick na Alemanha, idealizador do método oralista, pois, para ele o pensamento só era possível por meio da língua oral.

Heinick foi o fundador da primeira escola baseada no método oral, em consequência disso, permitiu-se um confronto entre Heinick e De L'Épée, com seus respectivos métodos existentes na linguagem oral e língua de sinais, porém apesar de existirem idealizadores de ambas as partes, a língua de sinais se sobressaiu.


Assim, a língua de sinais se expandiu por diversos países, atingindo então o Brasil, no ano de 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, pelo professor francês Ernest Huet, criado pela Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro com o apoio do imperador Dom Pedro II.

Conforme Lacerda, (1998) devido o avanço das práticas pedagógicas com os surdos, em 1878 foi realizado em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. Nesse Congresso, havia defensores do método visual e do método oral. Por meio das decisões tomadas no Congresso, os surdos tiveram grandes conquistas, entre elas, o direito de assinar documentos para sair do anonimato, no entanto estava longe de uma verdadeira inclusão social.

Góes e Campos (2018), afirmam ainda que mesmo a língua de sinais trazendo bons resultados na educação de surdos, em 1880 aconteceu o II Congresso de Milão, no Fórum de debate, foi colocado em votação qual o método que deveria ser utilizado na educação de surdos, sendo que os professores surdos foram proibidos de votar, além disso, foram excluídos do congresso.

Durante o Congresso foi aprovado novamente o oralismo, ficando terminantemente proibida a língua de sinais. No Brasil a língua de sinais foi oficialmente proibida nas salas de aula do Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, mas ainda assim os surdos se comunicavam com os sinais pelos corredores e nos pátios escolares, escondidos dos professores e funcionários.

Nota-se que o método oral adotado nunca foi efetivo para o surdo, conforme explica Campos (2018, p.39):



[...] foi observado que os surdos não apresentavam progressos no desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e de linguagem por meio desse método. Muito posteriormente surgiu a filosofia da comunicação total, tendo por objetivo usar a língua de sinais como forma básica de comunicação do surdo a fim de favorecer o desenvolvimento educativo deste.

Com o insucesso da abordagem oralista, na qual a maioria dos surdos não desenvolveu a fala, na década de 1960, novos estudos foram feitos sobre a língua de sinais. O linguista americano Willian Stokoe, foi um dos pioneiros a estudar a língua de sinais americana-ASL e afirmar que a ASL, possuía as mesmas características da língua oral, ou seja, que poderia ser estudada como tal. Muitos estudiosos saíram em busca de novas estratégias para o uso da língua de sinais, conseqüentemente, surgiu-se então a comunicação total e posteriormente, o bilinguismo.

No Brasil, a língua de sinais foi reconhecida legalmente em 2002, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esta lei permite a educação de surdo em todos os níveis de ensino, bem como o direito a intérprete, instrutor de libras e professor bilíngue (GÓES; CAMPOS, 2018).

Contudo, as experiências com a educação bilíngue, no Brasil, ainda são restritas e nem sempre aqueles que a aderem estão aptos a efetivá-la, pois não é simples, ou seja, os profissionais da educação não têm domínio suficiente da língua de sinais, e essa proposta exige proficiência, profissionais habilitados que tenham habilidade e competência metodológica para não comprometer o desenvolvimento da formação global do surdo, nos seus aspectos cognitivos, socioafetivos, linguísticos e culturais da linguagem e escrita do surdo, além disso, que reconheçam de fato a Libras, como uma língua.

Sabe-se que mesmo com retrocessos em relação à educação de surdos, a Lei 10.436 configura-se em um avanço, pela qual o surdo tem liberdade para se comunicar e expressar em Libras, conseqüentemente por meio dessa Lei, a Libras é reconhecida legalmente, garantindo o seu uso e a sua difusão.

AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA SURDOS

Entre as principais tendências educacionais, destacam-se o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O método oral durou cerca de cem anos, 1880-1990, foi apoiado pela maioria nas decisões tomadas no II congresso de Milão. O Oralismo defende o desenvolvimento da fala, a leitura labial e a estimulação dos resíduos auditivos.



Essa filosofia foi aceita por grande maioria, inclusive pelos próprios surdos e familiares, dessa forma é possível verificar a negação da cultura surda, em decorrência do preconceito originado pela sociedade que considerava a fala como um “modelo padrão e imutável”, pois, era proibido e inaceitável ser “diferente”. Tal conceito, no entanto, diverge da Constituição Federal de 1988, que tem como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos sem preconceitos, de raça, cor, sexo e idade, e quaisquer formas de discriminação. (Art. 3º, inciso IV).

Alguns adeptos do Oralismo argumentam que somente por meio da expressão oral é possível pensar, em contrapartida, Goldfeld (2002, p.38) afirma que,


a história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social.

Foi a partir da ineficácia da metodologia do Oralismo que se viabilizou o uso de outros métodos, ou seja, foi concedida a comunicação total que permitiu também o uso da língua de sinais, e de forma positiva, mesmo a comunicação total negando o bilinguismo, a língua de sinais foi ganhando espaço na educação de surdos.

A Comunicação Total é uma filosofia que se caracteriza pela utilização de todo e qualquer recurso linguístico na educação de surdos, como: a língua de sinais, datilologia, oralismo, alfabeto manual, entre outros. Mas, também, não foi suficiente nem tampouco eficiente para a compreensão da pessoa surda, porém foi uma porta de entrada para a educação bilíngue.

Conforme Goldfeld (2002, p.39) “a Comunicação Total, em oposição ao Oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda”. No entanto mesmo utilizando todos os recursos possíveis na promoção da aprendizagem, a Comunicação Total também não foi suficiente para educar o surdo.

O fato é que as abordagens do Oralismo e Comunicação Total negam a Comunicação Bilíngue, causando grandes perdas na aprendizagem do surdo em todos os sentidos: cognitivos, linguísticos, sociais e culturais. Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de Comunicação Oral e Total, estudos sobre as línguas de sinais foram se tornando cada vez mais presentes na sociedade e por meio desses estudos tornou-se obrigatória a língua de sinais na educação de surdos, dando ênfase a educação bilíngue.



Apesar da educação bilíngue ainda ser um projeto almejavél em muitos municípios brasileiros, a utilização da língua de sinais representa um avanço para o surdo, nos dias atuais, quando se remete ao passado. No entanto, existem vários aspectos que impedem a efetivação da educação bilíngue mesmo sendo legalizada pelo Decreto nº 5.626 de 22/12/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, ou seja, apenas ter o direito de utilizá-la não significa está sendo assistido de forma efetiva.

Goldfeld (2002, p.44) afirma: “É sabido que mais de 90% dos surdos tem família ouvinte, nessa perspectiva, para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda essa língua para que a criança possa utilizá-la e assim comunicar-se em casa”.

Nesse contexto, vale ressaltar que, a criança surda passa por dificuldades desde o seu nascimento, e nem sempre a sua condição é aceita por seus familiares, pois, todo o processo de aceitação leva um determinado tempo, posteriormente, quando os pais procuram aprender a língua de sinais para se comunicar com a criança, ela já está bem crescida e perdeu boa parte da educação infantil, ou seja, perdeu boa parte da aprendizagem na sua faixa etária. De acordo com (IBGE, 2010), existem aproximadamente dez milhões de surdos no Brasil, dois milhões com surdez severa, que além de não terem o domínio da língua de sinais não falam português.


O termo bilíngue significa o domínio de duas línguas, sendo que a proposta de educação bilíngue na educação de surdos defende a língua de sinais como L1 e a Língua Portuguesa como L2.

Lacerda (1998) defende que o bilinguismo propõe um espaço efetivo para que, de fato, a língua de sinais seja inserida no âmbito educacional, ou seja, para que as crianças surdas adquiram a língua de sinais como L1, e o português como L2.

Apesar de o surdo ter seus direitos garantidos por lei, existem vários fatores que contribuem para que ele não tenha um ensino de qualidade, ou seja, para a efetivação da sua educação. Entre esses fatores destacam-se: a falta de formação do professor, a falta de recursos metodológicos, falta de apoio familiar, entre outros. Como afirma Slomski (2019, p. 82),

Somente quando os profissionais engajados na educação para pessoas surdas modificarem seus estereótipos e representações sociais frente a Surdez e os Surdos se alcançará o reconhecimento político destas pessoas e de suas comunidades. Só assim se provocará uma mudança significativa na educação e na vida cotidiana dessa população (...).

Diante do exposto é possível que o surdo possa contemplar com êxito uma educação que atenda sua necessidade em todos os sentidos. Uma vez que o surdo tem direitos assegurados



legalmente, existem decretos, leis e resoluções que garantem a educação bilíngue, porém não funcionam na prática, requer um novo olhar da sociedade, do governo, dos professores e dos familiares, exigindo comprometimento com essa demanda, conforme determina o Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 10- É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais -Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Nessa perspectiva, a legislação garante ao surdo brasileiro a língua de sinais como primeira língua e o português como a segunda língua, porém, a lei não se efetivou no contexto escolar de diversos lugares e em outros se encontra em andamento. É necessária então a efetivação de políticas públicas de qualidade com a formação contínua de professores, salas de recursos entre outros, para que de fato o direito da pessoa surda saia do papel.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA PARA O ALUNO SURDO


A Educação inclusiva é um tema atual que muitas pessoas sabem falar, mas nem sempre sai do papel quando se trata da legalidade de direitos, pois a realidade é muito diferente.

Diante do cenário educacional, em pleno século XXI, nota-se que a educação inclusiva está longe de ser alcançada pela comunidade de modo geral e menos ainda pela comunidade surda. Até porque falar de inclusão é falar de igualdade de condições, do contrário, colocar alguém em um mesmo patamar sem as mínimas condições de permanência, é exclusão.

Assim, faz-se necessário um processo de equilíbrio no contexto de inclusão para ao menos diminuir as barreiras encontradas na educação de surdos, a este propósito, Campos (2018, p.38), aponta que,

na década de 1990, lançou-se a política de Educação para todos, proposta de inclusão escolar, iniciada com a Declaração de Salamanca que teve como objetivo principal educar a todos no mesmo espaço. Ainda nesta década, lançou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, que teve como objetivo garantir às pessoas surdas em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino a aquisição da língua nativa dos surdos. A partir daí surgiu o Decreto 5.296/2004, que regulamenta as Leis de acessibilidade [...].

Nesse contexto, pode-se observar que as leis existem há muito tempo, e cada vez mais surgem novas leis, o fato é que não são cumpridas. Matricular um surdo em um mesmo espaço que os demais alunos não significa que ele está sendo assistido, caso contrário, não existiam



tantas barreiras “linguísticas e sociais”, pois a verdadeira inclusão vai além de colocar em um mesmo ambiente, os espaços devem oferecer condições acessíveis ao aluno surdo e os profissionais devem estar preparados para atender a esse público de forma legítima.

Diferente do atendimento em uma classe regular com alunos ouvintes é inserir alunos de uma outra cultura para produzir o conhecimento em outra língua, conforme Damázio (2007, p.14) “Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos”.

Com base nessa afirmativa percebe-se que existe um desconforto para o educador despreparado, haja vista que se exige o domínio da prática pedagógica para atender o aluno em sua cultura, como por exemplo, o aluno surdo que necessita aprender primeiro em língua de sinais que não é fácil para os ouvintes e requer dedicação ao ensino. Além disso, não é apenas uma língua a ser ensinada, pois são necessárias medidas que ofereçam condições efetivas para “trocas simbólicas com o meio físico e social” para o desempenho do aluno de forma holística, em contrapartida se o professor não estiver habilitado certamente não terá êxito nas suas atividades.

Conforme afirma Campos (2018, p.42), “A cultura tradicional e hegemônica dos ouvintes tem sido uma verdadeira exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas surdas e “vozes” de grupos culturais e politicamente subordinados”.

Ou seja, há um grupo dominante majoritário sobre uma minoria, seja ela surda ou com outras limitações, quando inseridos numa classe de ensino regular não são atendidos em sua necessidade, são somados apenas como número, sem vez e sem voz, apenas ocupam cadeiras e perdem tempo reportando-se ao fracasso escolar.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE é um serviço de apoio a educação que viabiliza a inclusão efetiva do aluno com deficiência numa classe de ensino regular. Desse modo, é a **partir do AEE** que esse aluno pode adentrar numa sala de aula sob um caráter inclusivo, ou seja, ser direcionado e respeitado nas suas diversas especificidades. Contudo, para atender um aluno surdo é importante que o professor da sala de ensino regular tenha domínio da língua de sinais para que de fato, esse aluno sintá-se incluído.

De acordo com Damázio (2007), o AEE se configura em três momentos didáticos; AEE para o ensino em Libras, AEE para o ensino de libras e AEE para o ensino de Língua



Portuguesa. Esses momentos exigem parcerias entre os professores e oferecem ao aluno ambientes inclusivos de aprendizagem.

O AEE para o ensino em Libras, oferece a base conceitual da libras, complementando o que está sendo estudado em sala de aula. O professor acompanha a proposta curricular do ensino regular, utilizando todos os recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos necessários, para promover o aprendizado do aluno surdo, a fim de complementar a aprendizagem dos conteúdos vistos em sala de aula, para que o aluno tenha a mesma compreensão dos alunos ouvintes.

O AEE para o ensino de libras acontece a partir do diagnóstico com o aluno, observando a sua evolução. De acordo com Damázio (2007), este trabalho deve ser desenvolvido pelo professor ou instrutor de Libras qualificado, (preferencialmente surdo) e o aluno deve ser respeitado em suas especificidades, valorizando o ambiente.


Damázio (2007, p. 37), afirma que este atendimento tem como propostas “o atendimento educacional bilíngue, o professor qualificado, professor com surdez, avaliação processual dos resultados, qualidade dos recursos, ambiente organizado, segurança e motivação para o aluno aprender”. Ou seja, além da estrutura escolar é indispensável a apropriação metodológica, estruturada e embasamento teórico para a promoção de um ensino efetivo, pois, além do conhecimento em língua portuguesa o professor precisa ter domínio em Libras e suas configurações.

O Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa, vislumbra desenvolver a competência linguística e textual dos alunos surdos, para que estes tenham capacidade de ler e escrever em língua portuguesa, pois o domínio da pessoa surda em língua portuguesa é por meio da escrita.

Sobre o atendimento a pessoa surda, Damázio (2007, p.26) ressalta ainda que, “na escola comum, é ideal que haja professores que realizem esse atendimento, sendo que os mesmos precisam ser formados para ser professor e ter pleno domínio da Língua de Sinais”.

Dessa forma, configura-se a formação e o domínio do professor em Língua de Sinais, como sendo indispensável para o desenvolvimento do aluno surdo, bem como na sua inclusão na classe de ensino regular com os demais alunos. Além disso, permite aos alunos ouvintes o conhecimento da língua de sinais, tornando o processo de ensino inclusivo e interdisciplinar.

O AEE é uma atividade extracurricular que exige criatividade, dinamismo, além de estimular o aluno a apropriar-se com mais entusiasmo da leitura e da escrita, funciona em



contraturno, ou seja, atende em horário diferente das aulas do aluno, no ensino regular. As atividades do AEE são suplementares ou complementares, de modo a serem articuladas com a classe comum permitindo ao aluno o desenvolvimento pleno e as condições essenciais de aprendizagem na perspectiva de promover uma educação inclusiva.

Nota-se que o AEE, quando funciona corretamente, contribui efetivamente para o aprendizado do aluno, do contrário serve apenas como passatempo, visto que se atribui ao professor de AEE, verificar as possibilidades e fragilidades de um aluno com deficiência. No caso do aluno surdo, o professor precisa ter além do domínio em libras, estratégias metodológicas de ensino e recursos didáticos para serem utilizados em sala de aula. Em muitos casos o que acaba fragilizando a educação é a falta de preparação, tanto dos profissionais do AEE quanto das classes comuns.

Além disso, o apoio da família e comunidade escolar é essencial, não apenas à pessoa surda, mas também a todas as pessoas que possuem limitações, a fim de sentirem-se seguras no processo de ensino e de aprendizagem.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A educação bilíngue no processo de escolarização do surdo é o reconhecimento e domínio de duas línguas, garantidas por lei. O Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, aprova algo sonhado por uma comunidade minoritária que pouco é vista na sociedade, ou seja, o direito a se comunicar em língua de sinais que no passado já foi proibido. A respectiva lei configura-se numa grande vitória, e apresenta vestígios de muitos que lutaram por essa conquista e não chegaram contemplá-la.

Após estudos, pesquisas e experiências vividas com as propostas de educação para surdos pode-se questionar a ineficácia destas e buscar razões para uma nova filosofia educacional que sobrepõe às demais, destaca-se a Educação Bilíngue como uma proposta inovadora em meio ao insucesso das filosofias anteriores.

A Educação Bilíngue surge como “uma luz no fim do túnel”, despertou o interesse de profissionais na área e tornou-se essencial para o surdo. Por meio da educação Bilingue viabilizou-se, de fato, a comunicação do surdo, permitindo o domínio de duas línguas, além de reconhecer os valores sociais e culturais de um povo. Ao ser reconhecido como um povo, uma cultura, uma língua, é algo de muito valor, pois não é fácil ser privado de um direito seu. Tendo em vista que a língua de sinais é uma língua natural que permite aos seus falantes o direito de expressar suas ideias, compreender e ser compreendido, como afirma Slomski (2019, p.51),



as línguas de sinais, assim como qualquer outra língua, possuem capacidade para expressar qualquer ideia, desde que para isso, se adotem procedimentos específicos. Nesse sentido, não existem línguas mais ricas ou línguas mais pobres, mais concretas ou mais abstratas, mais estruturadas ou menos estruturadas, o que existe são falantes de qualquer língua mais ou menos informados.

Explicando, existem pessoas mais capacitadas e menos capacitadas, devido às oportunidades que lhes são ofertadas, portanto, o que diferencia umas das outras são as possibilidades, pois, como se comunicar com um estrangeiro sem conhecer sua língua, existe a preocupação em atendê-lo? Certamente. Da mesma forma, só há comunicação com a pessoa surda se houver o domínio da língua de sinais e por que a importância é menor? Não existe língua mais importante do que outra, a comunicação deve ser viabilizada para todos e deve ser promovida de igual modo.

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Assim como cada país tem seu idioma, de igual modo existe também a língua de sinais com as características de cada região. Desta forma, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada no Brasil para atender a comunidade surda, apesar da semelhança com outros países é uma língua com variações regionais individuais, assim como o Português possui a variação linguística, a Libras também, portanto, não é universal, pois, cada região tem suas características, conforme afirmam Góes e Campos (2018, p.66),

a Libras se apresenta como um sistema linguístico que permite a transmissão de ideias e fatos, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como em qualquer língua também se verificam diferenças regionais, portanto deve-se ter atenção às variações linguísticas. Então a Libras, possibilita a expressão de qualquer pensamento, bem como apresenta diversidade de expressões em quaisquer áreas de estudos, tais como literatura e poesia, piadas, filosofia, elementos técnicos, entre outras.

Isso significa que a Libras se constitui como a língua oficial do surdo brasileiro, como meio de comunicação e expressão de modo que o surdo é capaz de resolver qualquer problema.

Nesse contexto, é por meio da língua de sinais que o surdo aprende todas as disciplinas e em todas as esferas do contexto social.

É importante destacar que somente por meio da língua de sinais como L1 e o português L2 se desenvolve o bilinguismo entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, a Libras no Brasil é valorizada pela proposta bilíngue de modo efetivo, ao contrário das propostas de educação anteriores Oralismo e Comunicação Total, a língua de sinais se destacou, tornando-se essencial para viabilizar a comunicação das pessoas surdas.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa denotam sobre o que os autores abordam sobre a educação de surdo de forma positiva ou negativa. Vale ressaltar que todo o percurso da história do surdo é de extrema relevância para refletir sobre o processo educativo que se tem hoje. Góes e Campos (2018) apresentam a história do surdo com um passado obscuro, em contrapartida observa-se que houve transformações, o surdo não mais é jogado no rio, nem tratado como selvagem, pois existe uma legalidade de direitos que permite ao surdo ser tratado, de fato, como ser humano.

Em suma a presente pesquisa apresenta a educação bilíngue como uma proposta inovadora na educação de surdos. A análise de dados foi feita a partir dos resultados obtidos na pesquisa, ao dialogar com o pensamento dos autores que defendem a educação bilíngue para fazer um comparativo com a educação inclusiva.

Ao pôr em destaque o tema: A Educação Escolar de Surdos: Inclusiva ou Bilíngue? Foi descrito o pensamento de alguns autores que abordam e estudam o tema, para dar maior embasamento ao conteúdo, sendo assim entrou em discussão a questão do ensino eficaz para as pessoas surdas, discutindo sobre o que seria melhor para seu desenvolvimento pessoal cognitivo e interpessoal se seria uma escola inclusiva ou bilíngue.

A respeito de inclusão entende-se como uma proposta de não excluir, porém muitas escolas possuem esse “caráter inclusivo”, mas não garantem a educação para todos. Sobre o processo de inclusão do surdo, Campos (2018, p.41) afirma,

hoje, o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. O discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como um sujeito cultural, mas sim como uma pessoa com deficiência [...].

Nos dias atuais a escola é considerada inclusiva, pelo fato de aceitar todo e qualquer aluno em classe comum, ou seja, permite a matrícula de todos os alunos, obedecendo a legislação, no entanto, sem as devidas condições de permanência e êxito. O fato de ser inserido no âmbito escolar do ensino regular é uma conquista? Sim, claro, porém ter um atendimento inadequado em um ambiente despreparado, o aluno permanece excluído dos processos de ensino e de aprendizagem e não apresenta resultado significativo.

Nessa perspectiva, percebe-se que os espaços escolares vêm se mostrando cada vez mais inclusivos no sentido de acolher, ou inserir um aluno surdo na sala de ensino regular. No entanto, não existe inclusão no processo de aprendizagem, continuam as barreiras que impedem



a comunicação, não há recursos adequados, os espaços não estão preparados e os profissionais não são qualificados, apenas expõem e rotulam o aluno como “deficiente”, sem acessibilidade, sem equidade.

Entende-se que o bilinguismo se constitui por estudo de duas línguas. Slomski (2019, p.48), afirma que o bilinguismo “propõe resgatar o que o surdo tem por direito reconhecido, na perspectiva de se constituir sujeitos de direitos, cidadãos ativos e participativos na sociedade”, assim sendo, promover a comunicação em todos os espaços, impulsionando a oportunidade da comunidade surda interagir entre surdos e ouvintes, ouvir e serem ouvidos, é respeitar os seus direitos.

Corroborando com o pensamento de Slomski (2019) é possível pensar numa prática pedagógica que assuma, de fato, a abordagem bilíngue, porém exige preparação, planejamento curricular e domínio da língua de sinais. Alvez et al, (2010, p.10) reiteram,

pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida.

Assim sendo, é necessário o reconhecimento do surdo de forma diversificada e não homogeneizada, respeitando cada indivíduo em suas particularidades, pois cada sujeito tem sua forma de aprender.

Ao estudar essas duas propostas educacionais: educação inclusiva e educação bilíngue se constata que a proposta mais aceita pelos estudiosos e pela comunidade surda no sentido de aquisição do conhecimento, reporta-se à educação bilíngue por trazer resultados positivos em vários países, como: Suécia, Dinamarca, Uruguai, Venezuela, França entre outros. (SLOMSKI, 2019). De acordo com essa autora a oralização não contempla a educação, nesse contexto o bilinguismo constitui-se em uma proposta significativa e propõe o reconhecimento pleno dos valores sociais e culturais de um povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos propostos, neste trabalho, afirma-se que se obteve êxito, ao conhecer a trajetória histórica da educação do surdo e perceber as transformações que ocorreram na sua vida, ao sair do anonimato de onde não tinha nenhum significado, e contemplar o que se tem hoje como uma grande vitória, depois de muita luta.

Ao identificar as metodologias utilizadas para a abordagem educacional, percebe-se que na escola bilíngue o surdo é reconhecido como sujeito que possui diferenças linguísticas,



valorizando e respeitando a sua língua. Nesse sentido, o surdo é capaz de se desenvolver, expressar suas ideias e conviver com o outro em todos os espaços sociais.


Enquanto isso, na escola regular o surdo também é aceito, porém sem as condições mínimas de permanência, não existe preparação adequada, ou seja, as oportunidades não são iguais para todos. Entre as possibilidades da educação inclusiva de surdos destacam-se, políticas de inclusão de qualidade, formação do professor no ensino de libras, espaços bilíngues entre outros, e os limites são: a falta de recurso para as formações de professores, falta de profissionais de educação de surdos e a permanência do preconceito.

Entende-se que a comunicação é de extrema importância para a compreensão do outro. Assim, faz-se necessário que o surdo tenha direito a língua de sinais como sua primeira língua e o português como segunda, tendo em vista que o surdo não tem deficiência, apenas não oraliza, como os ouvintes, por uma diferença linguística e ao ser ensinado em sua língua desde a infância não tem nenhuma dificuldade de aprendizagem.

A educação de surdos vem sendo debatida corriqueiramente em congressos, sessões plenárias, entre outros espaços. Observa-se que muito tem evoluído em comparação ao passado, mas ainda existem barreiras que impedem a educação do surdo, ou seja, a falta do domínio da língua de sinais pela comunidade escolar da escola comum, tendo em vista que a educação bilíngue ainda não foi implantada de forma efetiva.

Nota-se ainda que além de não existir educação bilíngue em grande parte dos espaços escolares, as escolas não estão preparadas para vivenciar a cultura surda, pois a falta de profissionais capacitados, a falta de recursos, entre outros, são fatores que provocam a incomunicabilidade e promovem a exclusão entre surdos e ouvintes. De fato, isso requer atenção do poder público, com políticas públicas que façam valer o direito que a pessoa surda tem garantido legalmente, também a conscientização humana de modo geral, principalmente dos familiares para fazer dessa causa a sua luta. Pois existem muitos surdos adultos que não conhecem a língua de sinais e também não oralizam.

É fato, que a educação bilíngue é algo a ser conquistado, pois, faz parte da luta da comunidade surda, uma vez que a escola bilíngue é espaço de socialização, de construção de uma identidade positivada, de acesso ao conhecimento e de uma comunicação significativa entre surdos e ouvintes. Assim, os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como língua de instrução. O significado disso vai além da questão puramente linguística. Situa-se, sim, no campo histórico, cultural e político. Os surdos estão se



afirmando como grupo social com base nas relações de diferença. O Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, reforça e prescreve o que o surdo tem de direito, porém descaracteriza a Lei Brasileira de Inclusão- LBI, quando permite escolas especializadas deixando o surdo separado dos demais alunos, nessa perspectiva como um pode ter um aprendizado significativo com grupos separados? Apenas o surdo precisa da libras? Para se ter uma educação que contemple significativamente, o ideal seria que surdos e ouvintes aprendessem a língua de sinais desde a educação infantil até o ensino superior.

Por fim, é notório que os caminhos estão abertos para a educação bilíngue. Conforme a pesquisa realizada, entre as filosofias educacionais estudadas, verificou-se que o bilinguismo, vivenciado por meio da escola bilíngue está sendo a proposta mais apropriada para a educação de surdos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).


BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 out. 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). **Censo Demográfico Brasileiro de 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?id=1&idnoticia=2125&view=noticia.%3E>>. Acesso em: 17 out. 2020.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras** Brasília, DF.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. **Decreto Nº 10.502/ de 30 de setembro de 2020 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2020/10/02/carta-a-sociedade-brasileira-decreto-n-105022020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida>>. Acesso em 20 de nov.2020.



CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2018, c. 3, p. 39.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com Surdez.** SEESP / SEED / MEC, Brasília-DF, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 248 p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. 87 p.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da Gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2018, c. 4, p. 67-70.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista.** In: Breve relato sobre a educação de surdos cap. 2, p. 33-46 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad. CEDES, vol. 19, n.46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.** 3 reimpressão. Curitiba: Juruá, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3ph1Uxh>>. Acesso em: 27 de out. 2020.

ZANETTI, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil.** 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>>. Acesso em: 27 de out. 2019.



CAPÍTULO 2

O GESTOR COMO FORMADOR DE PROFESSORES

Aline Dias de Lima, Licenciada em Pedagogia, UNINTER
Felipe Ferreira Alves, Licenciado em Pedagogia,
UNINTER

RESUMO


Ao considerar o cenário pandêmico, onde a todo momento são realizadas mudanças nos mais diversos aspectos de nossas vidas, a pesquisa tem como objetivo investigar a perspectiva legislativa perante o papel do gestor na formação de professores. A pesquisa de cunho qualitativo, foi realizada por meio de uma revisão sistemática de literatura em pesquisas recentes perante a temática escolhida e uma revisão documental, esta que se deu em duas legislações que abrangem dois sistemas educacionais atualmente. Para responder as questões a respeito da educação nacional escolheu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e nos aspectos municipais o Plano Municipal de Educação do município de Curitiba (PME/2015). Ao analisar os dois documentos é possível perceber que o poder legislativo garante ferramenta e recursos, tempo exclusivo para a formação de professores, que prevê uma gestão democrática, mas observa-se que há muito o que se estudar e principalmente fazer quanto as definições das funções do gestor, principalmente sobre seu papel de formador de professores, vê-se que é necessário caminhos e aportes legislativos que auxiliem em como deve-se realizar tal função, para que as formações sejam realmente significativas e que assim nos deixem mais próximos de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Gestor Formador. Formação de Professores. Legislação

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação no cenário brasileiro é palco de diversas mudanças e transformações, as quais estão relacionadas diretamente com aspectos históricos, políticos e sociais de acordo com o tempo em que ela está. Algo que pode ser usado como um exemplo contemporâneo dessas transformações são os debates atuais sobre ensino remoto e ensino híbrido, que ganhou força no início do ano de 2020 devido ao novo Coronavírus (COVID-19), que levam a educação à (re)construções associadas às tecnologias digitais da informação e comunicação dentro das salas de aula (SCHUHMACHER; SCHUHMACHER E FILHO, 2020)

Posto isso, ao refletir sobre o contexto social e educacional atual, faz-se necessário refletir também, tendo-a como parte importante da estrutura social e da temática aqui tratada, sobre as instituições escolares. Logo, o que vem à tona são os profissionais que constituem a escola: os professores e gestores. E ao falar desses profissionais, entramos em um debate sobre formação destes no país, a qual aqui, é trazida com o intuito de garantir reflexões que levam a



uma educação que atenda às necessidades desta nova realidade (pandêmica e pós-pandemia). (LOURENÇO, 2020)

Desde março de 2020, período em que começaram a aparecer os primeiros casos de contaminação pelo COVID-19 no Brasil, os profissionais da educação – professores, pedagogos, gestores – têm sido colocados frente a uma realidade com características, levando em consideração as instituições escolares, praticamente desconhecidas por grande parte que atuam no campo educacional. As aulas que ocorriam dentro de um espaço comum, seja em escola pública ou privada, que demandam um contato direto com os educandos, não ocorrem mais, o ambiente doméstico e as plataformas de reuniões *online* transformaram-se em sala de aula e os professores e professoras, quando não enfrentam o desafio do acesso à internet e recursos de ambas as partes – docentes e discentes – se encontram obrigados a aprender e utilizar das tecnologias digitais para o ofício da docência.

Diante dessas modificações, o coordenador pedagógico tem o papel de “coordenar esse processo de formação dentro da própria escola” (FERNANDES e FARIAS, 2019, p.198), sendo ele um dos responsáveis pela formação continuada dos docentes atuantes, profissional essencial para esse processo, uma vez que, como afirma Costa (2015), ele conhece a realidade de seus alunos e da comunidade, sendo assim, é capaz de mediar e formar professores, fazendo-os refletirem sobre suas práticas atuais e a necessidade de aplicá-las de acordo com o que a comunidade necessita, alertando-os sobre a utilização de recursos que sejam de acesso a todos.

1.1. Objetivo geral: investigar a perspectiva legislativa perante o papel do gestor na formação de professores.


1.2. Objetivos específicos:

- Fazer uma revisão de literatura acerca do gestor enquanto formador de professores;
- Realizar uma revisão documental em âmbito nacional perante a Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN/1998) e municipal com o Plano Municipal de Curitiba (PMC/2015) sobre as competências do gestor na atualidade.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada se caracteriza como pesquisa qualitativa, sendo uma revisão sistematizada da literatura e documental. A revisão de literatura, é a coleta de dados tendo base: a literatura sobre o tema escolhido, o processo de revisão, e consiste em:

caracterizar cada estudo selecionado, avaliar a qualidade deles, identificar conceitos importantes, comparar as análises estatísticas apresentadas e concluir sobre o que a



literatura informa em relação a determinada intervenção, apontando ainda problemas/questões que necessitam de novos estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 83).

Revisões Sistemáticas da Literatura, nos permitem ter um maior repertório de artigos, não nos limita a quantidades, pois através de uma leitura simples, já conseguimos encontrar os assuntos mais importantes de cada texto e entendê-lo de maneira rápida. Tais revisões foram produzidas focalizando procurou as pesquisas atuais referentes a temática: gestor como formador de professores.

O presente estudo se classifica como pesquisa documental aplicada à educação e realizada para a obtenção de nota e diploma de título em grau de especialização, a qual apresenta as perspectivas de dois Documentos Oficiais em grau nacional e municipal.

Primeiramente foi realizada uma busca na plataforma “*Google Scholar*” a fim de encontrar trabalhos publicados com a temática “gestor formador” no período de 2015 a 2020. Posteriormente os textos foram lidos e classificados, sendo realizado um fichamento de cada obra contendo o título, local da publicação, ano e citações relevantes.

A partir disso, os textos foram analisados e aqueles que se encaixavam na temática e estavam de acordo com o objetivo da pesquisa foram escolhidos para fundamentar o presente estudo.


Após isso, abriu-se os documentos escolhidos para analisar (LDBEN/1996 e PME/2015 - Curitiba), e pesquisou-se dentro desses documentos palavras-chave para verificar se estes documentos trazem algum aporte legislativo perante a temática escolhida, os dados foram alocados em tabelas para melhor visualização dos resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao refletir sobre a formação profissional em âmbito da educação, é possível reparar que o raciocínio de ‘adquirir/possuir’ saberes para a profissão docente, passou por algumas premissas - algumas perduram isoladamente até os dias de hoje - que são: basta saber o conteúdo; basta ter talento; basta ter bom senso; basta seguir a intuição - esvaziando-se de senso crítico -; basta ter experiência e basta ter cultura (GAUTHIER, MARTINEAU, DESBIENS, MALO E SIMARD, 2013, p. 20-24).

Segundo Saviani (2018), essa importância e os debates sobre esta temática surgiram, no Brasil, apenas na década de 80, e a década de 90, “foi considerada como ‘a década da formação



docente” (ROMANOWKI, 2012, p. 83), onde vários movimentos aconteceram, resultando, por exemplo, na elaboração de alguns documentos como uma nova - e atual - LDBEN 9394/1996, que rege orientações referentes a educação básica, até exigências perante a formação de professores.

A formação inicial, como a legislação prevê, deve estar articulada com a prática que estes profissionais irão ou poderão encontrar após a conclusão do seu curso. Contudo, Romanowski e Martins (2013) pontuam que o profissional iniciante chega com muitas ideias e perspectivas sobre algo que nunca teve contato na prática, por conta de sua formação inicial não ter dado bases o suficiente,

já que a formação do docente, no seu contexto acadêmico-universitário, está “incubada” em processos de construção profissional, estreitamente ligada à pedagogia na sua forma mais tradicional, que é essencial, mas não constitui a formação do professor. (LIMA; ALVES; BARBOSA; GIL; GAUZE E WUNSCH, 2018, p. 06)

Desta maneira, vê-se a importância da construção de uma formação continuada - tanto dos professores iniciantes, quanto dos veteranos -, pautada em uma prática social que parta do contexto e necessidades dos docentes. (CARTAXO, 2019).


A partir disso vê-se que o professor e suas necessidades devem ser parte central da formação, e está deve-se estar alinhada com a sua realidade educacional, considerando que segundo Wunsch; Machado e Junges (2016, p.22):

é na formação em contexto educacional que pode-se aproximar os professores de sua realidade concreta, oportunizando a reflexão sobre suas práticas, suas reais necessidades, dificuldades e/ou potencialidades.

Desse modo, fazendo-se “recusa ao consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual ‘mercado da formação’” (NÓVOA, VIEIRA, 2017, p. 24) e possibilitar momentos de reflexão, tendo isso em mente, a formação continuada é um ótimo meio para tal, como apontam Grebogy, Wunsch e Santos (2018, p. 61): “a formação continuada proporciona ao professor reflexões sobre sua prática, discussão entre pares, trocas de experiências” e segundo Freire (1996, p.40) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

1.2. GESTOR: O FORMADOR DE PROFESSORES

Observa-se que vem se construindo e reconhecendo, no Brasil e no mundo a importância da formação docente para os processos educacionais. Tal fato tem ao longo dos anos, promovido transformações nas políticas educacionais, fazendo-se necessário pensar nos



responsáveis pela orientação e formação continuada dos professores atuantes na educação básica (AMBROSETTI, LIMA, SIGNORELLI e CALIL, 2020).

O gestor pedagógico exerce um papel fundamental dentro das instituições escolares, além de pôr em prática uma gestão democrática, tendo em vista que, a democracia é um passo “indispensável à promoção de uma gestão relevante e de qualidade social” (PACHECO, FILIPAK, GISI e JUNIOR, 2019, p. 282), também tem funções de

articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, o desempenho do trabalho pedagógico que se desenvolve no interior da escola, na perspectiva da realização de um espaço escolar que propicie o desenvolvimento da aprendizagem (GOMES, 2016, p. 16).

Ao olhar atentamente as funções do gestor escolar, compreende-se que seu papel vai além do ato de administrar, realizar técnicas e transpassar teorias que são incumbências da administração (AMORIN, FILIPAK, MORO e SETIN, 2016). Assim, como aponta Luck (2009, p. 24), mais do que administrar a gestão escolar

objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino.

Percebe-se, portanto a necessidade de uma gestão escolar eficiente, para o alcance e a existência de um ensino de qualidade. Porém, para que os coordenadores percebam a necessidade e sintam-se capazes de construir um trabalho significativo, que seja realmente eficaz e produtivo, estes profissionais, precisam de uma formação inicial sólida para o exercício da função e não tem tido. (FRANCO, 2016).

Posto isso, vê-se a importância da formação continuada na vida profissional dos gestores. Desse modo, os estudos de Kaseker (2018), mostram pontos de partida para suprir esta necessidade, e a relevância dos saberes específicos para o desempenhar desta função, “pois há necessidade do entendimento dos princípios, bases, fundamentos e dinâmica da gestão. A falta de conhecimento é uma das causas do fracasso da escola” (KASEKER, 2018, p. 78)

Ao considerar tal afirmação, percebe-se – no cenário atual – que ainda há muito o que se estudar e principalmente fazer para que tal carência seja suprida, principalmente ao analisarmos todas as dificuldades - como por exemplo: as desigualdades sociais (ORTEGA e ROCHA, 2020) - que o contexto pandêmico ampliou e trouxe.

Desse modo, novas exigências e novas formações são necessárias para suprir as necessidades sociais e educacionais das crianças e jovens neste contexto e no que virá. Ao levar em consideração a ideia de entender o contexto social no qual a escola situa-se, se aproximar

das famílias e identificar e criar medidas e estratégias que supram essas necessidades (LIMA, 2020), o coordenador pedagógico é o mais adequado a fornecer uma formação significativa para os docentes, pois ele conhece a realidade dos alunos e da comunidade e as necessidades e dificuldades dos docentes (COSTA, 2015). Dessa forma, poderá trazer reflexões nas ações formativas no interior da escola, referente ao (re)pensar as características de seu entorno e trabalhar de acordo e a partir delas.

ANÁLISE E RESULTADOS

Antes de dar início a este capítulo vê-se a necessidade de explicar que a perspectiva de gestão aqui é vista e amparada pelas principais legislações de nosso país como a Constituição Federal de 1988, a qual, aponta a gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira, que está sob os cuidados e é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, esta última, que é aqui um dos focos de análise.

Ao realizar uma revisão dentro deste documento percebe-se que há poucas informações referente as funções do gestor perante a formação de professores, observe a tabela 1:

Tabela 01: Resultados da busca obtidos na LDBEN 9394/96

	PALAVRA-CHAVE	RESULTADO	FILTRO	RESULTADO
LDBEN 9394/96	GESTOR	0	-	0
	FORMADOR	0	-	0
	GESTÃO	4	DEMOCRÁTICA	3
			FINANCEIRA	1
	FORMAÇÃO	42	FORMAÇÃO DE DOCENTES	5

Fonte: A Autora (2020)

Como é possível observar, dentro da maior Lei da Educação do país, não há resultados significativos e relevantes que possam regulamentar, indicar ou assegurar com precisão as funções do gestor, principalmente sua função de formar professores, deste modo vê-se, a necessidade de mudanças nas políticas públicas para que esta necessidade legislativa seja suprida.

Ao realizar a pesquisa dentro do Plano Municipal de Educação (PME/2015), é possível observar um número de resultados maior do que os encontrados no documento analisado anteriormente, observe a tabela 02:

Tabela 02: Resultados da busca obtidos no PME/2015

	PALAVRA-CHAVE	RESULTADO	FILTRO	RESULTADO
PME (2015)	GESTOR	0	GESTORES	2
	FORMADOR	0	FORMADORES	1
	GESTÃO	10	DEMOCRÁTICA	9
			FINANCEIRA	3
	FORMAÇÃO	42	FORMAÇÃO DE DOCENTES	6

Fonte: A Autora (2021)

Apesar do PME/2015 ser um documento menor do que a LDBEN/1996, os resultados são muito mais expressivos, por mais que em questão de quantidade ainda ser um número majoritariamente pequeno.


O PME traz em suas cláusulas segurança de infraestrutura adequada, para que a formação ocorra significativamente em toda a rede de ensino, traz metas e apoio financeiro para questões voltadas a melhoria da gestão educacional, para a formação de professores e para todos os profissionais que atuam nas instituições escolares, além de estrutura física e recursos pedagógicos.

Percebe-se a preocupação com a formação dos professores e a participação do gestor neste contexto, mas ainda há uma falta de especificações sobre as funções do gestor diante da formação continuada de seus professores.

Ao pesquisar as perspectivas legislativas perante a temática aqui debatida, encontrou-se um documento oficial que não foi inicialmente escolhido e coletado, mas que se demonstrou importante ao ser curiosamente, analisado nesta pesquisa.

Tal documento intitula-se “***BNCC NA ESCOLA GUIA PARA GESTORES ESCOLARES: Orientações para a formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos***”.

Este documento foi lançado em 2019 com o intuito de preparar gestores para formar seus professores para o trabalho com os novos currículos alinhados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tornou-se importante mencioná-lo, tendo em vista que foi o documento oficial que chegou mais perto de fornecer orientações perante a maneira como o gestor escolar deve fornecer informações, tirar dúvidas e formar seus professores, tornando estes, capazes de trabalhar alinhados significativamente com as novas legislações e regulamentações, e desta



forma possam transformar seus conhecimentos em práticas significativas para seus alunos da educação básica brasileira pública e particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim posto, foi possível perceber que ainda se tem um largo caminho a trilhar no que diz respeito aos aportes legislativos em relação as funções e obrigações dos profissionais da educação sobre o desenvolvimento profissional do docente em perspectiva de formação continuada.

A partir da pesquisa realizada, verificou-se algumas lacunas que poderão servir como pontos de reflexão para pensar em processos de formação docente, considerando aspectos da gestão e as práticas profissionais, especificamente no que se relaciona com os seguintes itens:

- Clareza nas definições de funções nas principais legislações educacionais;
- Possíveis caminhos legislativos em relação as necessidades formativas dos gestores para serem formadores significativos.

O objetivo principal da pesquisa foi apresentar uma análise bibliográfica e documental acerca da temática Gestor como Formador de Professores como um caminho para reflexão mais significativa, com base teórica sólida e assegurada perante as legislações educacionais brasileiras.

Percebe-se que os documentos analisados prezam pela formação de professores em âmbito inicial e continuada, que garante recursos e financiamentos para tal finalidade, mas que ainda há a necessidade de ampliação de perspectiva dos documentos nesse sentido.

Como a revisão bibliográfica nos esclarece, o papel do gestor vai muito além de administrar e ser o chefe da escola como aponta Luck (2009), e por ele ter várias funções e papéis dentro deste cargo, conhecendo a realidade e necessidades da comunidade como também de seus docentes é o mais apropriado para dar uma formação continuada significativa para estes profissionais, como autores (Nóvoa, 2015 e Wunsch et al, 2016) defendem há algum tempo, mas que ainda, há uma falta legislativa que garanta a formação destes gestores para formarem significativamente seus professores e para realizarem suas funções de forma apropriada.

Desse modo, esta pesquisa aponta lacunas que podem produzir frutos de outras produções para que estas necessidades legislativas sejam sanadas, para que se alcance uma educação brasileira de qualidade.



REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara, et al. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência (Teacher educators: concept, contexts and perspectives of action in teaching induction processes). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4263118, 2020.

AMORIM, Cloves Antonio Amissis et al. Liderança e gestão democrática na educação infantil. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 87, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; GAIO, Victoria Mottim. Coordenador pedagógico: possibilidades e limites da formação continuada. **Dialogia**, n. 33, p. 115-130, 2019.

COSTA, Antonia Flávia Moraes da. **A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**: desafios da educação integral e integrada. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/Dissertação.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FERNANDES, Naiara de Souza; FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. A formação continuada: o papel do coordenador pedagógico. **REVISTA COMMUNITAS**, v. 3, n. 5, p. 186-202, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. **A COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA. PROCESSOS E PRÁTICAS**, p. 17, 2016.

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

GAUTHIER, Clermont, et al. **POR UMA TEORIA DA PEDAGOGIA**: Pesquisa Contemporânea sobre o Saber Docente. (Trad. Francisco Pereira de Lima) 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GOMES, Rita de Cássia. **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA**: uma análise das ações e práticas. 2016. 40 f. Monografia (Especialização) - Curso de Coordenação Pedagógica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, Bequimão, 2016.

GREBOGY, Elaine; WUNSCH, Luana Priscila; SANTOS, Rodrigo Otávio dos. O DESIGN DE INTERAÇÃO COMO PRESSUPOSTO DE FORMAÇÃO DOCENTE. In: **EDUCAÇÃO no Século XXI**. 3. ed. Belo Horizonte -Mg: Poisson, 2018. p. 199.

ITEN, Ana Paula Oliveira, et al. António nóvoa: reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 561-567, 2015.

KASEKER, Raquel Coutinho. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-

Graduação em Educação, Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//000072/000072b3.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

LIMA, Aline Dias de. et al. Perspectivas de antónio nóvoa acerca da formação do docente da educação básica. Anais VII ENALIC. Campina Grande: **Realize Editora**, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51594>>. Acesso em: 27/10/2020

LIMA, Aline Dias de. **O CONTEXTO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL: (re)visão do conceito aplicado na educação pós-pandemia de março de 2020**. 2020. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Escola Superior de Educação, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2020.

LOURENÇO, Elizângela Avelino Vieira. COORDENADOR PEDAGÓGICO. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 254-262, 2020.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet)**. Crítica Educativa, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro; ROCHA, Vitor Fiuza. O dia depois de amanhã—na realidade e nas mentes—o que esperar da escola pós-pandemia?. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 302-314, 2020.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich et al. Instituições de educação superior do Paraná: atuação e formação de coordenadores de curso para uma gestão democrática. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 275-296, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulim. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba-PR: Intersaberes, 2012. Disponível em: uninter. bu3.digitalpages.com.br. acessado em: 12 de dez. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios da formação de professores iniciantes**. Páginas de Educación, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; SCHUHMACHER, Elcio; FILHO, José de Pinho Alves. A presença da Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula: Entre obstáculos e paradigmas. **Série Educar-Volume 44 Tecnologias**, p. 8.

WUNSCH, Luana Priscila; MACHADO, Dinamara P.; JUNGES, Kelen dos Santos. A docência na educação básica: diferentes olhares sobre a formação do professor em contexto escolar. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, 2016.



CAPÍTULO 3

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE A APLICABILIDADE NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Aureliane Cadengue Galindo, Pós Graduada em Gestão Pública, UFRPE
Moisés Freitas Athayde Cavalcanti, Doutor em Serviço Social, PSS-UFPE e Professor
DECON-UFRPE

RESUMO


Fatores como a ociosidade e o ambiente hostil dos presídios são obstáculos no processo de ressocialização, o que pode contribuir com a reincidência na criminalidade e retorno ao sistema prisional. A política de educação é um instrumento que proporciona a reintegração social da pessoa condenada à pena privativa de liberdade, e mais que isso, é um direito humano a ser garantido a todas as pessoas, indistintamente. O propósito desta pesquisa foi conhecer quais são as políticas de educação desenvolvidas e como estas estão sendo aplicadas no contexto das pessoas privadas de liberdade, tendo como objetivo geral identificar e analisar as políticas de educação prisional e como as mesmas estão sendo ofertadas no Estado de Pernambuco. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a qual tem seu referencial teórico fundamentado em diversos autores de livros e artigos científicos, bem como a utilização de dados secundários governamentais de acesso público. Os resultados desse estudo apontam que, apesar das garantias legais, a efetivação da educação escolar prisional ainda denota importantes deficiências no Estado de Pernambuco. O nível educacional das pessoas privadas de liberdade, com média comparada à população geral, é ainda mais baixa, sendo formada por uma grande parcela das pessoas com ensino fundamental incompleto. Ainda, configurou-se insuficiente ou quase inexistente as políticas de elevação de escolaridade como o acesso ao Ensino Superior e de qualificação profissional. Adicionalmente, a existência de estrutura/espço destinado às atividades educacionais não se encontram presentes em todas as unidades prisionais que ofertam educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Prisional. Ressocialização. Pessoas Privadas de Liberdade.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas se materializam por meio de ações do Estado que visam a garantia de direitos previstos na Constituição Federal e nas demais legislações. Os direitos ainda não previstos em leis podem ser efetivados por meio de uma política pública. Rua (2014, p.19) discorre que “Políticas Públicas (policy) são umas das resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores, envolvendo bens públicos”. Nesse sentido, tais políticas mediam a relação entre Estado e sociedade.

“O Brasil, como muitos outros países da região, vive um cenário de crise na segurança pública, com altas taxas de incidência criminal, que cresceram de forma significativa ao longo



dos anos 80 e 90”. (CANO, 2006). A crescente insegurança sentida pelos cidadãos traz o tema da segurança pública enquanto demanda social e exigência à intervenção do poder público de forma mais ativa, colocando-a na agenda política e social.

Um importante instrumento para mitigar os problemas enfrentados no interior do sistema prisional brasileiro é a educação.


A educação é capaz de atender necessidades humanas básicas ou não, de tal modo que todas as pessoas que se encontram com restrição de liberdade, independentemente do tempo, possam aprender ou aprimorar habilidades tais como: ler, escrever, fazer cálculos básicos que contribuirão para sobreviverem no mundo exterior (COYLE, 2002).

A Lei de Execução Penal - LEP, Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 se configura instrumento para afirmar a política educacional no sistema prisional brasileiro. A execução penal possui dois objetivos, o primeiro trata-se do cumprimento da pena de forma eficaz, já o segundo objetivo é assegurar que esta execução seja guiada de forma legítima e com respeito à dignidade humana. As pessoas privadas de liberdade estão sob custódia permanente do Estado. Desse modo, se faz necessário assegurar o que prescreve a LEP, art. 10: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência social.” O Art. 11 da referida lei especifica a assistência devida pelo Estado, devendo esta ser material (alimentação, vestuário e instalações higiênicas), jurídica, educacional, social, religiosa e assistência à saúde. Nessa mesma linha de entendimento, no âmbito internacional, a Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, expressa em seu art. 5º: Direito à integridade pessoal:

Buscar a aplicação de um tratamento penal efetivo é o desafio de todos, que tem a missão de fazer com que o cárcere seja menos punitivo, na finalidade precípua da reinserção do apenado, que sofre inúmeras perturbações com a pena privativa de liberdade, o que só pode ser possível se os direitos dos mesmos forem assegurados e respeitados.

Fatores como a ociosidade e o ambiente hostil dos presídios são obstáculos no processo de ressocialização, o que pode contribuir com a reincidência na criminalidade e retorno ao sistema prisional. A política de educação é um instrumento que media a reintegração social da pessoa condenada à pena privativa de liberdade e seu desenvolvimento mais global e, como tal, trata-se de um direito humano a ser garantido a todas as pessoas, indistintamente. A educação formal, enquanto um direito social favorece o acesso e exercício de outros direitos, tais como o direito ao trabalho, a saúde, a inclusão e a cidadania.

As pessoas privadas de liberdade fazem parte de uma parcela da população historicamente marginalizada e estender a política educacional para os presídios é, sobretudo,



afirmar os direitos humanos. Gadotti (1999, p. 62) discorre que “Educar é libertar [...] dentro da prisão, a palavra e o diálogo continuam sendo a principal chave. A única força que move um preso é a liberdade; ela é a grande força de pensar”.

A situação do sistema prisional brasileiro é preocupante. É caracterizado pela superlotação, onde o número de vagas é inferior à população carcerária, e essa, em sua maioria vive em condições de insalubridade, ociosidade, violação de direitos, sobrevivência indigna, contexto que também é propício para uma cultura do crime. Embora cada indivíduo vivencie tal experiência de forma singular, seus efeitos são devastadores, pois são empecilhos para uma ressocialização de fato, uma vez que tais fatores inflamam a revolta, a vulnerabilidade e violência. Práticas desenvolvidas intramuros favorecem a ressocialização, como é o caso da política de educação. De acordo com Francisco Scarfó (2010, p. 24), “a educação nas prisões, como um direito humano, exige um conjunto de ações, tanto no âmbito do Estado como da sociedade civil, para que se concretize plenamente e esteja ao alcance de todas as pessoas presas”. Scarfó, Breglia e Frejtman (2011, p. 151) afirmam que a educação nas prisões não se trata de um:

[...] dispositivo de tratamento” ou uma “ação terapêutica”, mas um direito que tem “impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos(as) detentos(as) não somente enquanto dura seu aprisionamento, mas também na sua volta à sociedade e ao exercício de maiores e melhores direitos.


A pesquisa se justifica pela relevância em analisar, cientificamente, informações acerca da política educacional, analisar os dados observados e a literatura pertinente, bem como, sua contribuição para o processo de ressocialização, motivando uma discussão mais aprofundada sobre o assunto e estimulando a prática de um novo olhar na agenda política sobre a relação educação x ressocialização. Ainda, a importância da realização desta pesquisa consiste na possibilidade de conhecer o modelo e ações de educação prisional existente e como essas estão sendo ofertadas no Estado de Pernambuco.

Um sistema prisional ressocializador corrobora para o respeito aos direitos humanos, a dignidade das pessoas privadas de liberdade e contribui para a reintegração social e não reincidência no crime. Sendo assim, emergiu a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as políticas de educação prisional existentes e os seus desdobramentos recentes?

REFERENCIAL TEÓRICO

ASPECTOS SOBRE PRISÕES E O PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Com o intuito de regular por meio de leis o comportamento dos indivíduos na sociedade, foram criadas as prisões. A tipificação de comportamentos contrários à convivência



harmoniosa e o desenvolvimento do aparato coercitivo amparado na legislação, tornaram-se necessários para que emergissem na história das sociedades a unidade prisional (CORRÊA, 2011).

Nos dias atuais, o sistema prisional vivencia uma crise e emerge questionamento referente à finalidade das prisões e sobre sua efetividade em ressocializar. A privação da liberdade tem caráter punitivo, contudo, além de sua capacidade coercitiva, visa prevenir a prática de novos delitos, bem como a ressocialização do indivíduo. Figueiredo Neto *et al.* (2009) afirmam que:


As ações que buscam trazer a ideia de ressocialização de apenados procuram reduzir os níveis de reincidência, ajudando na conseqüente recuperação do detento, através de medidas que auxiliem na sua educação, em sua capacitação profissional e na busca da conscientização psicológica e social.

Segundo Belo (2008), “o termo ressocializar denota tornar o ser humano condenado novamente capaz de viver pacificamente no meio social, de forma que seu comportamento seja harmonioso com a conduta aceita socialmente”. O tratamento recebido na unidade prisional pode corroborar, ou não, para a reincidência no crime. Ainda, a pena imposta pode trazer consigo subsídios que vêm afrontar a dignidade da pessoa, quando seus direitos humanos não forem assegurados, fato que se estende na vida egressa, dificultando a reinserção social. O reflexo da desvalorização desses direitos é exatamente o contrário do proposto pela norma, já que a finalidade da pena é a reprovação do mal produzido e a prevenção do crime, buscando, além disso, a ressocialização do condenado (COLARES e GOMES, 2015).

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR PRISIONAL

Foi no século XX, na década de 1950 que o sistema penitenciário reconheceu que a população carcerária possuía baixo nível de instrução, se tratando de educação formal e a partir desse momento, começou a inserir a educação dentro dos estabelecimentos prisionais. A prisão era utilizada, unicamente, como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Essa proposta surgiu somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento (MENDES, 2011). Numa perspectiva histórica e teórica, diz-se que o momento de instauração da educação dentro do sistema prisional foi reflexo do final da Segunda Guerra Mundial, com o advento do ideário liberal e o recebimento de novos aportes teóricos (SARAIVA; LOPES, 2011).

De acordo com Foucault (1987, p. 224), “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”. A sanção imposta pelo órgão jurisdicional é restritiva de



liberdade e não de dignidade. Nesse sentido, Santana e Amaral (2017) discorrem que a educação no sistema penitenciário segue as regras de direitos humanos, não esquecendo que a condenação de uma pessoa ao cárcere não lhe retira tais direitos.

A educação no espaço prisional tem como objetivo proporcionar, durante o período de restrição à liberdade, a minimização da ociosidade dos internos, e sobretudo, a construção de um novo projeto de vida através da aprendizagem adquirida. É um instrumento fundamental para reintegração e ressocialização.


A educação nas unidades prisionais é prevista na LEP:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984)

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito social, a qual também é reconhecida pela legislação internacional. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei nº 9.394/1996, regulamenta o artigo 208, inciso I da CF/88 dispondo que toda a população brasileira tem direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Em âmbito nacional existem outras normativas sobre a educação prisional, tais como: Resolução nº03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça; Resolução CNPCP nº 03/2009 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, editada pelo Conselho Nacional de Política Criminal



e Penitenciária; Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Lei nº 12.433/2011, que trata da remição da pena pelo estudo assegurando a redução de “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias”. Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, estabelece as atribuições dos Ministérios da Educação e da Justiça para o financiamento das ações, define a oferta de educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), à educação profissional e tecnológica e à educação superior. Já a recomendação CNJ nº 44/2013, dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL


Identificar e analisar as políticas de educação prisional e como as mesmas estão sendo ofertadas no Estado de Pernambuco.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quais são as políticas nacionais e ações de educação prisional;
- Descrever dados dos estabelecimentos prisionais de Pernambuco no desenvolvimento da política de educação;
- Apontar o perfil de escolaridade da população carcerária de Pernambuco.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a qual visa conhecer a política de educação prisional e os seus desdobramentos no Estado de Pernambuco. Este estudo tem seu referencial teórico fundamentado em diversos autores que versam sobre o tema “a política de educacional prisional”. Os dados mais recentes sobre a Educação Prisional correspondem ao primeiro semestre do ano de 2017 e foram obtidos na plataforma digital do Departamento Penitenciário Nacional – Depen por meio do Infopen - sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro que sintetiza informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional. Os dados foram expostos através de tabelas e divididos por categorias (grau de instrução, pessoas privadas de liberdade em atividades



educacionais e módulo de educação). Através da Lei nº 14.804, de 29 de outubro de 2012 – Lei de Acesso a Informação foi solicitado dados atuais sobre a Educação nas escolas prisionais do Estado, as quais foram esclarecidas pela Ouvidoria da Secretaria Executiva de Ressocialização de Pernambuco – SERES em 19/02/2020.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em junho de 2017, dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, (Junho /2017; IBGE, 2017), o quantitativo de pessoas privadas de liberdade no Brasil era de 706.619, para o total de vagas correspondente a 423.242, sendo um déficit de vagas de 283.377. Em Pernambuco, no mesmo período, a população prisional representava 31.001 pessoas privadas de liberdade para 11.944 vagas, o déficit de vagas vislumbrou 19.057.

Corrêa (2011) afirma que à medida que priva ou restringe a liberdade de um indivíduo por ter cometido um ato inaceitável do ponto vista legal também deve criar um contexto, possibilitando a mudança de comportamento do transgressor da lei. A implementação e efetividade de políticas públicas no interior das prisões é de suma importância, sendo a política de educação uma das proporcionadoras da ressocialização.

A Política de Educação Prisional acontece da seguinte forma:

O Departamento Penitenciário Nacional - Depen, através da Coordenação de Educação, Esporte e Cultura da Coordenação-Geral de Promoção da Cidadania, é responsável pelo desenvolvimento das Políticas de Promoção e Acesso à educação no âmbito do Sistema Prisional. As ações educacionais são executadas diretamente pelos Estados e pelo Distrito Federal, com apoio e fomento do Ministério da Justiça e Segurança Pública e do Ministério da Educação. As Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação articulam a oferta educacional juntamente com as Secretarias Estaduais responsáveis pela Administração Penitenciária, ampliando as ações da rede pública de ensino para o sistema prisional brasileiro. (DEPEN, 2019)

O DEPEN expõe que existem as seguintes ações de educação para a população privada de liberdade:

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), busca certificar aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental em idade apropriada; Projovem Urbano Prisional - visa a elevação da escolaridade, com conclusão do ensino de fundamental associado à qualificação profissional inicial e participação cidadã de jovens, entre 18 e 29 anos, privados de liberdade; Programa Brasil Alfabetizado (PBA) - é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Programa Brasil Profissionalizado irá destinar recursos para construção de módulos de educação nas unidades prisionais de regime fechado do país; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). (DEPEN, 2019)

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO – JUNHO/2017

Tabela 1- Perfil de escolaridade das Pessoas Privadas de Liberdade em Pernambuco-Junho/2017

Categoria: Quantidade de pessoas presas por grau de instrução	Homens	Mulheres	Total
Item: Analfabeto	1.196	48	1244
Item: Alfabetizado sem cursos regulares	2.467	60	2527
Item: Ensino Fundamental Incompleto	3.193	502	3695
Item: Ensino Fundamental Completo	621	68	689
Item: Ensino Médio Incompleto	677	88	765
Item: Ensino Médio Completo	561	90	651
Item: Ensino Superior Incompleto	52	14	66
Item: Ensino Superior Completo	31	11	42
Item: Ensino acima de Superior Completo	4	1	5
Item: Não Informado	20.812	505	21317

Fonte: Infopen, relatório consolidado junho/2017- Pernambuco

Analisando o quadro acima é possível afirmar que em 2017 se destaca um número expressivo da população prisional com Ensino Fundamental Incompleto e o número baixo de pessoas privadas de liberdade com Ensino Superior. Ainda um número alto de sub-registo que totaliza 21.313 para uma população de 31.001 pessoas privadas de liberdade, o que mostra deficiência na qualidade da informação, tendo em vista ter sido coletado os dados referentes ao grau de instrução de apenas 9.684 PPLs.

Tabela 2 - Pessoas Privadas de Liberdade em atividades educacionais em Pernambuco-Junho/2017

Categoria: Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais	Homens	Mulheres	Total	
Total de pessoas em atividades educacionais	6.268	690	6.958	
Alfabetização	Presencial	349	75	424
	Ensino à distância	0	0	-
	Total	349	75	424
Ensino fundamental	Presencial	4488	422	4.910
	Ensino à distância	0	0	-
	Total	4.488	422	4.910
Ensino médio	Presencial	934	166	1.100
	Ensino à distância	0	0	-
	Total	934	166	1.100
Ensino Superior	Presencial	2	0	2
	Ensino à distância	0	0	-
	Total	2	-	2
Curso Técnico (acima de 800 horas de aula)	Presencial	0	0	-
	Ensino à distância	0	0	-
	Total	-	-	-
Curso de Formação Inicial e Continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula)	Presencial	0	0	-
	Ensino à distância	0	0	-
	Total	-	-	-
Pessoas matriculadas em programa de remição pelo estudo através da leitura	177	-	177	

Pessoas matriculadas em programa de remição pelo estudo através da leitura	177	-	-
Pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura)	318	27	345
Estabelecimentos com pessoas estudando	Quantidade	Porcentagem	
Estabelecimentos com pessoas estudando	22	28%	
Estabelecimentos sem pessoas estudando	56	72%	
Não informado	0	0%	

Fonte: Infopen, relatório consolidado junho/2017- Pernambuco

Em relação às pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais, é possível observar o acesso ao ensino na modalidade de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio, entretanto, denota deficiência no acesso ao ensino superior, curso técnico e de formação inicial e continuada. Adicionalmente é baixo o número de matrículas em programas de remição e pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares. Situação que se assemelha aos dados a nível nacional, onde apenas 10,58% da população prisional do Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares (DEPEN, 2017). A Resolução Nº 2, de 19 de maio 2010 “Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, Art. 12 :

O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84.(BRASIL, 2010)

Adicionalmente, o Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025, por sua vez, traz como ação: garantir e efetivar com qualidade a expansão da oferta da educação de jovens, adultos e idosos integrada à educação profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade na unidade prisional. Enfatiza que podem ser ofertadas através de parcerias e/ou ações intersetoriais.

O alto quantitativo de estabelecimentos sem pessoas estudando corresponde a 56, o que pode sugerir que se refere àqueles que não possuem escolas, tendo em vista que o Estado possuía na época do levantamento, o total de 78 estabelecimentos prisionais com a finalidade de detenção de presos provisórios, unidades destinadas para o cumprimento de regime fechado, as unidades concebidas para o regime semiaberto e unidades propostas a diversos tipos de regime.

Tabela 3 - Caracterização da estrutura/espaço das Escolas Prisionais de Pernambuco-Junho/2017

Categoria: Módulo de educação	Quantidade de unidades	Porcent. de unidades	Quantidade de salas	Capacidade por turno
Estabelecimentos com sala de aula	27	35%	106	2370
Estabelecimentos com sala de informática	10	13%	4	45
Estabelecimentos com sala de encontros com a sociedade/ sala de reuniões	15	19%	11	355
Estabelecimentos com biblioteca	20	26%	14	207
Estabelecimentos com sala de professores	20	26%	17	157
Estabelecimentos com outros espaços de educação	1	1%	2	4
Estabelecimentos sem módulo de educação	51	65%		


Fonte: Infopen, relatório consolidado junho2017- Pernambuco

Quanto a estrutura/espaço destinado as atividades educacionais é notória a necessidade de melhorias no que concerne a disponibilização de sala de informática, biblioteca, sala para professores e de encontros e reuniões.

DADOS ATUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRISIONAL EM PERNAMBUCO

Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do Depen (junho/2019) o total de pessoas presas no Brasil no Sistema Penitenciário correspondeu a 758.676, em Pernambuco a população prisional totalizou 33.555 distribuídas nos regimes: Semiaberto 4.999 (14,9%) ; medida de segurança-internação : 143 (0,43%); Presos provisórios – sem condenação 14.242 (42,44%); Regime Aberto 153 (0,46%); Regime Fechado 14.008 (41,75%)

Nesse mesmo ano, de acordo com a Secretaria Executiva de Ressocialização de Pernambuco – SERES (2020), há 18 escolas nas seguintes Unidades Prisionais: Colônia Penal Feminina de Abreu e Lima (CPFAL), Presídio Desembargador Augusto Duque (PDAD), Presídio de Igarassu (PIG), Presídio Dr. Ênio Pessoa Guerra (PDEPG), Presídio de Santa Cruz do Capibaribe (PSCC), Penitenciária Professor Barreto Campelo (PPBC), Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), Penitenciária Agro Industrial São João (PAISJ), Presídio da Vitória de Santo Antão (PVSA), Colônia Penal Feminina de Buique (CPFB), Colônia Penal Feminina do Recife (CPFR), Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros (PJJALB), Presídio Frei Damião de Bozzano (PFDB), Penitenciária Juiz Plácido de Souza (PJPS), Presídio Dr. Rorenildo da Rocha Leão (PRRL), Centro de Ressocialização do Agreste (CRA), Penitenciária Doutor Edvaldo Gomes (PDEG), Presídio Advogado Brito Alves(PABA). As escolas ofertam Educação Formal nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Escola Municipal de Jovens e Adultos (EMEJA), e Educação Não Formal. Quanto às ações de educação nas escolas prisionais, essas são desenvolvidas por meio de Projeto de Remição pela Leitura, ciclos mensais de palestras com incentivo a leitura, ao estudo e a autoestima em parceria com o setor



Psicossocial das Unidades prisionais. Foi ofertada a totalidade de 5.745 vagas em 2019 com adesão total das PPL's, com um acréscimo de 268 matriculas excedente. As Unidades ofertam ensino em 2 ou 3 turnos, fazendo com que todas as turmas estejam ativas. A Evasão escolar é decorrente do alto fluxo de rotatividade das Pessoas Privadas de Liberdade como Alvarás, transferências, medidas de segurança, óbitos e desinteresse.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na legislação brasileira, o estabelecimento prisional deve ter suas intervenções pautadas no respeito aos direitos humanos e humanização na execução da pena. É importante que as instituições prisionais não sejam consolidadas com a finalidade punir, mas como um meio para reeducar. Nesse aspecto, a implementação de políticas públicas corroboram, e a política de educação quando presente nessas instituições favorece a ressocialização e o retorno ao convívio em sociedade.

A Lei de Execução Penal (Lei Federal nº. 7.210/84) coloca que a assistência educacional compreende instrução escolar e formação profissional. A LEP e outras normativas buscam assegurar o direito a educação a pessoa privada de liberdade, método que auxilia no processo de ressocialização. Contudo, observou-se que apesar das garantias legais, a efetivação da educação escolar prisional ainda denota deficiências no Estado de Pernambuco.

O referido estudo identificou que além da superlotação da população carcerária, o grau de instrução, em regra baixo, se caracteriza por uma grande parcela das pessoas privadas de liberdade com ensino fundamental incompleto, população sobre a qual as políticas educacionais oferecem maior possibilidade de promover o desenvolvimento pessoal e melhoria das condições de empregabilidade. Nessa categoria de análise foi identificado, no levantamento do Infopen, um nível alto de sub-registro, o que compromete a qualidade dessas informações, promovendo ainda o desconhecimento sistemático da população carcerária no que tange ao seu nível educacional. Configurou-se insuficiente ou quase inexistente as políticas de elevação de escolaridade como o acesso ao Ensino Superior e de qualificação profissional. Adicionalmente, a existência de estrutura/espço destinado às atividades educacionais não se encontram presentes em todas as unidades prisionais que ofertam educação escolar.

A escola/educação é um importante instrumento que favorece a ressocialização. Para tanto, se faz necessário desenvolver e efetivar os programas educacionais já existentes no sistema penitenciário. Cabe ao poder público o compromisso com a educação e consolidar tal direito às pessoas privadas de liberdade como prevê a legislação vigente, o que permitirá, ao



mesmo tempo, melhorar a qualidade de vida do apenado não exclusivamente no curso de tempo no qual cumpre sua pena, mas principalmente quando estiver de volta ao convívio social, melhorando suas habilidades produtivas e de se comunicar potencializando sua inserção ou retorno ao mercado de trabalho, de um lado, enquanto a sociedade poderá, de sua parte, observar redução nos níveis de crimes violentos intencionais

REFERÊNCIAS

BELO, Luciana Moreira. **O Papel Do Gestor Prisional No Processo De Reintegração Social Do Apenado**. Universidade Federal De Goiás Curso De Especialização Em Gestão Prisional, Goiânia Novembro/2008. Disponível em: <https://www.aspego.com.br/artigos/o-papel-do-gestor-prisional-autora-belo-luciana-moreira.html> Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 7.626, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm Acesso em 22 fev. 2020

_____. **Lei de Execução Pena/1984..** Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/7/1984, Página 10227. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm Acesso em 13 jan. 2019.


_____. **Lei nº 12.433/2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm Acesso em 22 fev. 2020

_____. **Recomendação CNJ nº 44/2013,** que dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/recomendacao_cnj_44_2013.pdf Acesso em 22 fev. 2020

_____. **Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010** - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/resolucao_cne_2_2010.pdf Acesso em 22 fev. 2020

_____. **Resolução nº03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcode2009.pdf> Acesso em 22 fev. 2020

CANO, Ignacio. **Políticas de segurança pública no Brasil: tentativas de modernização e democratização versus a guerra contra o crime.** Sur, Rev. int. direitos human. [online]. 2006,



vol.3, n.5: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452006000200007 Acesso em 26 fev. 2020

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 24ªed. Rio de Janeiro: LUMEN JURIS, 2002

COELHO, Fabiana da Silva. **Sistema Penitenciário Brasileiro frente aos Direitos Humanos**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Presidente Antônio Carlos, 2011. Disponível em: <http://www.unipac.br/site/bb/tcc/tcc-977468270a60efdb59cb76f85d8838b2.pdf>Acesso em 13 jan. 2019.

COLARES, Lorena. GOMES, José Osvaldo S. **O sistema penitenciário brasileiro frente aos direitos humanos fundamentais**. Revista a guia, 2015. Disponível em: <http://www.fenord.edu.br/revistaaguia/revista2015/textos/artigo07.pdf>Acesso em 13 jan. 2019.

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS. Assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm Acesso em: 21 jan. 2019.

COYLE, Andrew. **Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos**: Manual para Servidores Penitenciários. Londres: International Centre for Prison Studies, 2002, p. 186.

DEPARTAMENTO PENITENCIARIO NACIONAL – DEPEN, **Ações de Educação** <http://depen.gov.br/DEPEN/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/educacao-esporte-e-cultura> Acesso em 20 fev. 2020

FIGUEIREDO NETO, Manoel Valente; MESQUITA, Yasnaya Polyanna. Victor Oliveira de; TEIXEIRA, Renan Pinto; ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XII, n. 65, jun 2009. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6301%3E. Acesso em 20. jan 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

GADOTTI, M. (1984). **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. 3., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MANFROI, Ilionei. Políticas públicas de ressocialização na gestão do sistema carcerário. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 147, abr 2016. Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17109>. Acesso em 13 jan. 2019.

MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo. **Um mundo dentro de outro mundo : educação prisional no Estado de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4827/1/arquivo6429_1.pdf



MONTORO, André Franco. *Introdução à Ciência do Direito*. 25. ed. São Paulo: RT, 1999.

NOVO, Benigno Núñez. **A relevância da educação prisional como instrumento de ressocialização**. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5847, 5 jul. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74918>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO 2015-2025. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf Acesso em 25 fev. 2020.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20. http://depen.gov.br/DEPEN/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/resolucao_cne_2_2010.pdf 24 fev 2020

RUA, Maria das Graças Políticas públicas / Maria das Graças Rua. – 3. ed. rev. atua. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2014.

SALIM, Bruna. A história das penas e das prisões. Disponível em: <https://brunasalim.jusbrasil.com.br/artigos/400630785/a-historia-das-penas-e-das-prisoas> Acesso em: 23 dez. 2019.

SANTANA, Maria Sílvia Rosa. AMARAL, Fernanda Castanheira. **Educação no sistema prisional brasileiro: origem, conceito e legalidade, 2017** Disponível em <https://jus.com.br/artigos/62475/educacao-no-sistema-prisional-brasileiro-origem-conceito-e-legalidade> Acesso em 19 jan. 2020

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011.

SCARFÓ, Francisco. **O papel (ou responsabilidade) da sociedade civil na garantia dos direitos educativos das pessoas encarceradas**. In.: YAMAMOTO, Aline et. al. (Org.). *Cereja discute: educação em prisões*. São Paulo: AlfaSol, 2010, p. 24-27.

SCARFÓ, Francisco; BREGLIA, Florencia; FREJTMAN, Valéria. **Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão**. In. LOURENÇA, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (Orgs.) . *Espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoque e perspectivas contemporâneas*. São Carlos, SP: EDUFCar, 2011. p. 147 – 165

VASQUEZ, E.L. 2008. *Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, 163 p. Disponível em <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Eliane-Leal-Vasquez.pdf> Acesso em 26 fev. 2020.

VIEIRA, Thamy. **O Tratamento Penitenciário Ressocializante**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tuiuti do Paraná, 2012. Disponível em: <http://tceonline.utp.br/wp-content/uploads/2014/04/O-TRATAMENTO-PENITENCIARIO-RESSOCIALIZANTE.pdf> Acesso em 13 jan. 2019.



CAPÍTULO 4

DOI: 10.47402/ed.ep.c20211957473

JOGOS COOPERATIVOS, VALORES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Caio Cesar Portella Santos, Mestre em Educação, UFSCar e Professor do curso de Psicologia, IMES-SM

Genesis Guilherme Rodrigues dos Santos, Graduando do Curso de Psicologia, IMES-SM

RESUMO

A escola se constitui como espaço essencial para socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Mas além dos conteúdos científicos, a educação escolar também promove a apropriação de valores sociais, os quais terão peso significativo na no desenvolvimento da personalidade das crianças. No presente estudo é realizado um ensaio que visa introduzir a temática sobre a reprodução da competitividade e individualismo na escola a partir dos impactos das políticas neoliberais na educação. Desta forma, traremos a proposta do trabalho com jogos cooperativos enquanto estratégia de enfrentamento desses valores no cotidiano escolar. O trabalho foi dividido em dois tópicos principais. No primeiro discorremos sobre os impactos das políticas de educação no sistema capitalista e suas contradições entre a garantia de um espaço promova o acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico e a reprodução de uma lógica que serve aos interesses neoliberais. No segundo apresentamos a proposta do trabalho junto aos jogos cooperativos como possibilidade de enfrentamento e resistência à tais valores. Compreendemos que na organização e reprodução do sistema capitalista algumas maneiras de se relacionar são refletidas dentro do espaço escolar, reforçando a construção de uma maneira específica de sociabilização entre os sujeitos. Ou seja, o ingresso na escola, espaço no qual a criança passará boa parte de seus dias, é marcado como um momento no qual o educando passa a se apropriar de novos valores e maneira de se relacionar. Tais espaços são compostos tanto da reprodução de ideais neoliberais quanto possibilidades de emancipação e temos o compromisso de buscar condições para promover uma sociabilização comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico e das máximas potencialidades humanas. Portanto, aqui objetivamos discutir a proposta de compreensão dos jogos cooperativos como forma de buscar desconstruir tais valores como também propor o desenvolvimento de subjetividades baseadas concepções de solidariedade e coletividade. Os jogos surgem com a preocupação de uma valorização dada ao individualismo e competição exacerbada principalmente na sociedade moderna, sendo assim, ao pensar na lógica do jogo pode ser essencial no processo educativo, visto que trata-se de uma ação de base lúdica para o envolvimento das crianças em atividades coletivas. A partir da compreensão da maneira como a escola está organizada e das políticas que visam a reprodução de valores sociais com base nos interesses neoliberais, precisamos pensar em estratégias possíveis para a escola, e é com esse objetivo que apresenta-se aqui a proposta do trabalho com jogos cooperativos. Compreendemos, no entanto, que os jogos cooperativos não se constituem como uma plena solução para os problemas apontados sobre os valores sociais, mas se apresenta como uma, dentre outras estratégias que buscam resistir à lógica e à cultura individualista e competitiva dentro das condições concretas da escola e de trabalho do professor.

PALAVRA-CHAVE: Valores Sociais; Jogos Cooperativos; Neoliberalismo; Educação Escolar.



INTRODUÇÃO

A escola se constitui como espaço essencial para socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Mas além dos conteúdos científicos, a educação escolar também promove a apropriação de valores sociais, os quais terão peso significativo na constituição das subjetividades das crianças. Com isso podemos observar a reprodução de vivências escolares que transmitem diferentes tipos de valores sociais.

No presente estudo iremos discutir sobre a produção de determinados valores na escola e sua relação com as práticas educativas, em especial compreendendo as determinações da organização da escola em uma sociedade de classes e das políticas neoliberais no fomento ao individualismo e da competitividade na educação. A partir disso, traremos a proposta do trabalho com jogos cooperativos enquanto estratégia de enfrentamento desses valores no cotidiano escolar, criando vivências articuladas com o trabalho coletivo e com os ideais de cooperação e solidariedade.

O trabalho foi dividido em dois tópicos principais. No primeiro iremos discorrer sobre os impactos das políticas de educação no sistema capitalista e suas contradições entre a garantia de um espaço promova o acesso ao conhecimento e ao pensamento crítico e a reprodução de uma lógica que serve aos interesses neoliberais. No segundo iremos apresentar a proposta do trabalho junto aos jogos cooperativos como possibilidade de enfrentamento e resistência à tais valores.

OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS EM EDUCAÇÃO NA (RE)PRODUÇÃO DO INDIVIDUALISMO E COMPETITIVIDADE

Para discutirmos os impactos das políticas neoliberais na educação, compartilhamos da concepção da Patto (1999) quando afirma que para compreendermos “o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las” (p. 23).

Segundo Barbosa (2004), a escola tem um papel ideológico para a reprodução de relações sociais apropriados para a manutenção dessa sociedade de classes. Ou seja, a maneira como a educação escolar está organizada, também serve aos interesses da elite dominante.

Nesta conjuntura, segundo Gentili (2000, p.171):

[...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública.



Nesse sentido, observamos uma contradição: ao mesmo tempo que a educação pode ser uma alavanca essencial para a emancipação humana, por outro lado se tornou uma instituição cheias de estigmas de uma sociedade capitalista que oferece o “conhecimento e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p.15). Assim, a base da educação na sociedade contemporânea está associada ao mercado de trabalho. Portanto, a precarização da educação pública com o advento do neoliberalismo aparece a serviço da formação de indivíduos que proporcionem uma mão de obra barata, não sejam questionadores e não se organizem coletivamente.

As políticas neoliberais, além de transformarem a realidade material no âmbito econômico, jurídico, político e social, produz nos indivíduos a crença e o conformismo de que esta transformação é necessária, sendo talvez a única saída possível (GENTILI, 1996). Para tanto, observamos a importância da educação para a formação de indivíduos que compreendam a organização social de maneira acrítica, estática, a-histórica e conformados com o que está posto. Assim como contribui para o desenvolvimento de subjetividades individualistas e competitivas: características essenciais para a reprodução da lógica neoliberal, visto que se baseia em uma ideologia que individualiza todos os problemas sociais, assim como o possíveis “fracassos” e “sucessos” pela justificativa da meritocracia.

De acordo com Gentili (1996, p.6):

O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de opções individuais através das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino, como num jogo de baccarat. Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc.

A partir dessa privatização e individualização da responsabilidade pelas desiguais condições concretas de vida na sociedade capitalista, apresenta-se como essencial a constituição de uma sociabilidade individualista e competitiva na lógica da sociedade burguesa. Lembrando que os educandos de hoje, serão futuros trabalhadores que em breve estarão disputando vagas e cargos, competindo entre si para conseguir vender sua força de trabalho sob condições precárias e aceitando as retiradas de direitos básicos (como as reformas trabalhistas e da previdência) por terem lhes feito acreditar que era a única saída possível para o acesso aos empregos.



Como discorrido acima, na organização e reprodução do sistema capitalista algumas maneiras de se relacionar são refletidas dentro do espaço escolar, reforçando a construção de uma maneira específica de sociabilização entre os sujeitos, visto que o neoliberalismo enquanto fase mais avançada do capitalismo está marcado pela competição e individualismo como elementos essenciais para a determinação de formas de viver. Nesse sentido, vamos discutir e problematizar a formação destes valores.


Partiremos aqui da definição de Mesquita (2018) sobre valores sociais ou morais, entendendo os dois termos como sinônimos. O autor aponta que os valores sociais ou morais são “as qualidades historicamente singulares que o ser social atribui, mas que retroagem sobre ele e adquirem função de parâmetro da alternativa, ou seja, os valores são qualidades que medeiam escolhas” (p. 54). Ou seja, os valores que constituem a subjetividades dos indivíduos podem ter papel determinante em suas decisões e ações.

Dubet e Martuccelli (1997) explica que a socialização é um processo do indivíduo em se inserir em uma comunidade, assimilando toda a cultura proporcionada por ela. Desta forma, cabe destacar que esse é um processo contínuo, que só se encerra na morte, pois o indivíduo se apropria e é determinado ao longo da vida de inúmeros fatores sociais, culturais, econômicos e também históricos.

Destarte, ao refletirmos sobre a vida social dos indivíduos, identificamos que desde os primeiras relações parentais estamos nos apropriando de valores e maneiras de se relacionar que são passadas dos pais para os filhos. Com o passar do tempo e a ampliação do círculo social, ampliam-se também as influências na constituições desses valores na personalidade dos indivíduos. Ou seja, geralmente o grupo de amigos, familiares mais distantes e a mídia também passam a ter papel importante neste processo.

A vista disso, o ingresso na escola, espaço no qual a criança passará boa parte de seus dias, também é marcado como um momento no qual o educando passa a se apropriar de novos valores e maneira de se relacionar, constituídos desde a forma que as atividades pedagógicas são organizadas até as maneiras como as relações entre as crianças são mediadas, desde os conteúdos escolhidos a serem trabalhados até a observação das relações entre a comunidade escolar como um todo.

Segundo Miranda (1994) a socialização dentro dos espaços escolares são grande parte do processo de desenvolvimento das crianças. Tais espaços são compostos tanto da reprodução de ideais neoliberais quanto pensamento emancipatório, porém esse processo é histórico-social



e temos o compromisso de buscar condições para promover uma sociabilização comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico e das máximas potencialidades humanas.

Saviani (2008) afirma que os obstáculos que se colocam para educação não são por acaso, mas sim constituído pelo modelo de sociedade que se formou nos últimos séculos e que se apropriou de suas questões atuais, por isso é necessário lutar contra o princípio da competição mercantilista do funcionamento social, em busca de uma escola pautada na defesa da igualdade de oportunidades e que sustente as bases de uma sociedade democrática.

JOGOS COOPERATIVOS NA ESCOLA COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO E RESISTÊNCIA AO INDIVIDUALISMO E COMPETITIVIDADE

A partir da compreensão da maneira como a escola está organizada e das políticas que visam a reprodução de valores sociais com base nos interesses neoliberais, precisamos pensar em estratégias possíveis para o “chão da escola”. E é com esse objetivo que discutiremos aqui a proposta do trabalho com jogos cooperativos. Cabe ressaltar que entendemos que os jogos cooperativos não se constituem como uma plena solução para os problemas apontados sobre os valores sociais, mas se apresenta como uma, dentre outras estratégias que buscam resistir à lógica e à cultura individualista e competitiva dentro das condições concretas da escola e de trabalho do professor.

Portanto, aqui objetivamos discutir a proposta de compreensão dos jogos cooperativos como forma de buscar desconstruir tais valores como também propor o desenvolvimento de subjetividades baseadas concepções de solidariedade e coletividade.

De acordo com Cortez (1996), os jogos cooperativos são dinâmicas de grupo que promovem a consciência da cooperação e o seu objetivo central é despertar entre as pessoas a efetividade de solidariedade entre todos. No jogo cooperativo o grupo aprende a considerar que o outro que joga é seu parceiro e não seu adversário, o que é oposto do ideário neoliberal. Sendo assim, é fomentado nas pessoas participantes do jogo o movimento de colocar-se no lugar do outro e também a busca por uma solução coletiva dos problemas apresentados.

A proposta, dito de forma resumida, caracteriza-se pelo seu espírito anticapitalista, por atacar a competição (“exacerbada”, qualificativo amplamente utilizado nos textos) e por entender que os jogos cooperativos podem transformar os indivíduos e a sociedade (LOVISOLO; BORGES; MUNIZ, 2013, p. 131).

Os jogos surgem com a preocupação de uma valorização dada ao individualismo e competição exacerbada principalmente na sociedade moderna, sendo assim, ao pensar na lógica



do jogo pode ser essencial no processo educativo, visto que trata-se de uma ação de base lúdica para o envolvimento das crianças em atividades coletivas.

Infelizmente, não é raro observamos os jogos e atividades lúdicas aplicadas como uma simples forma de recreação ou passatempo. Para Marques (2012), é importante que no ambiente educacional a finalidade do jogo não seja esvaziada ou voltada a reprodução dos valores hegemônicos de competição, mas sim que a finalidade do jogo esteja voltada à superação destes.


Portanto, defendemos a necessidade de se discutir nos espaços escolares, assim como nos espaços de formação inicial e continuada de professores, a importância da superação de uma cultura excludente e individualista que muitas vezes é reproduzida sem a percepção da mesma. O discurso da importância de sermos solidários e cooperarmos com os outros já está presente recorrentemente nas salas de aula, poucos discordam dessa concepção. No entanto, ainda reforçamos práticas pedagógicas que individualizam os “problemas” e as “soluções” em detrimento à práticas de trabalho coletivo.

Ao falarmos do fomento ao trabalho coletivo como base de uma prática pedagógica, estamos falando também da transformação de uma cultura que está posta para além dos muros da escola. Como também falar dos jogos cooperativos enquanto estratégia pedagógica, é falar do aprendizado de uma nova maneira de organização do trabalho educativo e de novas maneiras de se relacionar.

Segundo Vieira (2013), ao aprendermos a jogar cooperativamente podemos criar processos facilitadores de participação e caminhar em direção de um processo educativo mais inclusivo. Assim, tais atividades podem contribuir com o rompimento de um cotidiano no qual encontramos reproduções de violências e preconceitos, caminhando em direção para que se estabeleçam relacionamentos e vivências escolares mais favoráveis ao desenvolvimento humano.

O autor ainda afirma que o trabalho com Jogos Cooperativos pode colaborar para construção de novas maneira de se relacionar, quebrando com a sensação de separação e de isolamento dos indivíduos, buscando a compreensão e respeito das singularidades.

Assim, os jogos cooperativos podem aparecer como instrumentos importantes para contribuir com a diminuição de problemas e conflitos sociais entre as crianças. Nesta forma de jogo os indivíduos aparecem mais confiantes e menor receio de cometer erros. A proposta é que os participantes possam desenvolver a consciência de cooperação, entendendo a vivência



cooperativa como uma alternativa possível à lógica competitiva e individualista (SOLER, 2006).

Contudo, propor o trabalho coletivo e cooperativo é o rompimento com uma cultura hegemônica extremamente cristalizada em nossa sociedade. Para isso é necessário um trabalho contínuo e permanente de discussão, estudo e colaboração. Conforme aponta Brotto, 1999, p. 64):

[...] é preciso nutrir e sustentar permanentemente, o processo de integração da Cooperação no cotidiano pessoal, comunitário e planetário, reconhecendo-a como um "estilo de vida", uma conduta ética vital, que esteve, consciente ou inconscientemente, sempre presente ao longo da história de nossa civilização.


Não obstante, seria um equívoco pensarmos nos jogos cooperativos como proposta para superação dessa cultura individualista de maneira isolada dentro da escola. É necessário que a organização escolar se transforme em defesa de uma gestão democrática e participativa de maneira geral. O trabalho se torna de fato coletivo quando há a participação de todos nos diferentes espaços que levam a decisões importantes para a escola. É contraditório defendermos a formação de indivíduos solidários e cooperativos, se dentro da própria escola eles não tiverem a possibilidade e oportunidade de cooperar com decisões e ações importantes para o coletivo.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata (PARO, 2000, p. 30)

Assim, o modelo de educação em pauta, pelo qual se busca vivenciar uma gestão participativa, tem como objetivo a formação de alunos conscientes e capazes de realizar uma articulação crítica entre a escola e a vida. Contudo, só é possível construir a cidadania com projetos e medidas que proporcionem de fato o exercício de práticas democráticas, comprometidas com a emancipação e autonomia dos sujeitos (DALBERIO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou trazer em seu decorrer uma compreensão contextualizada histórica, política e economicamente da reprodução de valores sociais hegemônicos no espaço educativo e da possível resistência à estes com base na proposta dos jogos cooperativos como prática pedagógica.



Ao estudarmos sobre as determinações do neoliberalismo nas políticas educacionais e na organização escolar para manutenção e fortalecimento da ordem social vigente, percebemos a urgência em tratarmos de estratégias que sigam na contramão desta lógica.

Por esse motivo foi ressaltada a importância do desenvolvimento de jogos cooperativos como uma estratégia de se trabalhar no ambiente escolar concepções de coletividade e solidariedade, promovendo inclusive novas formas de vivências para as crianças, com o objetivo da construção de subjetividades mais cooperativas.

Ao propormos o trabalho junto aos jogos cooperativos, não trata-se de um desprestígio completo à competição de maneira geral. Mas sim à lógica competitiva que está posta em nossa sociedade, à essa cultura da vitória a qualquer custo independente do prejuízo aos outros.

A cooperação e o trabalho coletivo aparecem como alternativa necessária nesse enfrentamento, desde que comprometida com a formação de indivíduos que compreendam criticamente as nuances e determinações de uma sociedade de classes nas relações humanas e que fomente a cooperação da classe trabalhadora na luta por uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a educação não pode pretender ter um papel neutro em meio a esse debate, há sempre o comprometimento com uma determinada classe social em suas ações (seja percebido e proposital ou não).

Ainda assim, é necessário e importante ressaltar que não compreendemos os jogos cooperativos como uma solução definitiva, mas é uma estratégia possível para o enfrentamento à questão posta. No entanto, compreende-se a necessidade de se pensar em instrumentos e ações dentro da escola para enfrentarmos ou ao menos amenizarmos as determinações das políticas neoliberais na constituição da subjetividade das crianças e no trabalho dos professores.

Finalizamos reforçando que o presente trabalho teve a pretensão de se constituir como um ensaio introdutório à discussão da temática, mas que há a necessidade que se desenvolvam mais trabalhos acadêmicos que aprofundem e discutam o tema. Em especial pela importância e urgência de encontrarmos caminhos e estratégias para produção de relações mais democráticas, solidárias e cooperativas na escola e fora dela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** 2004.

BROTTO, Fábio Otuzi et al. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** 1999.



CORTEZ, Renata do Nascimento Chagua. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 1-9, 1996.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 40-41, p. 241-266, 1997.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; MUNIZ, Igor Barbarioli. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.129-143, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de abril de 2021

MARQUES, Marcelo. **Jogos cooperativos na educação física escolar: possibilidades para uma educação que respeita as diversidades humanas**. Goiás. 2012.

MESQUITA, A. M. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia Ciências (Campus de Marília), 2018.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2008.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. **editora brasiliense**, p. 125, 1994.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PATTO, M. H. S. (1990). **Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: O triunfo de uma classe e sua visão de mundo**. In M. H. S. Patto, Produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia (pp. 9-52). São Paulo, SP: T.A. Queiroz

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n. Esp, p. 147-167, 2008.

SOLER, Reinaldo. **Jogos Cooperativos Para a Educação Infantil**. 2- ed. Rio de Janeiro. Sprint, 2006.

VIEIRA, Martha. A importância dos jogos cooperativos como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física infantil. **Revista Digital. Buenos Aires, Año**, v. 17, 2013.



CAPÍTULO 5

DE PROFESSOR-ARTISTA PARA GESTOR-ARTISTA: O OLHAR E O DESAFIO EM SUAS CONEXÕES

Christian Morais de Oliveira Rêgo, Mestrando em Artes Cênicas, UFAC e professor de Arte, Estado do Acre

Valeska Ribeiro Alvim, Doutora em Artes, UNB e professora efetiva da UFAC

RESUMO

O presente artigo traz um relato de experiência da trajetória de um professor de arte até sua chegada em um cargo de gestão de uma escola pública. Para tanto, o texto traz uma reflexão das dificuldades da atuação de um professor-artista na função de gestor-artista, mostrando as complexidades e os desafios de um espaço ainda habituado com os moldes tradicionais da administração. Diante disso, o artigo apresenta uma problematização dos entraves que se estabeleceram ao longo da adaptação dessa gestão e, por conseguinte, relata as mudanças de trabalho no desenvolvimento de um novo conceito de gestão democrática, humanizada e artística, perante aos processos pedagógicos e de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. Gestão.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, para conhecer a gênese dessa trajetória pela arte, deve-se compreender a minha origem em uma família totalmente tradicional e evangélica, educado no ambiente da igreja, conforme as regras impostas e pregadas na formação. Nesse ambiente, começam as primeiras experiências artísticas, porém ainda não havia o conhecimento de conceitos e técnicas específicas das linguagens artísticas.

A partir desse despertar pela arte e na curiosidade de entender como se desenvolvia as produções de teatro e dança na igreja, busquei oficinas e vivências nas áreas, como teatro, dança, mímica e canto coral, iniciando uma formação mais sistematizada e consistente, e com isso, melhorando minha atuação durante as apresentações e na produção de trabalhos artísticos.

Dos 14 aos 17 anos, tive contato com várias oficinas de teatro e dança, deslocando-me para a cidade de Porto Velho (RO) chegando até a Companhia Jeová Nissi¹ no Estado de São Paulo, a Cia é considerada a organização artístico-evangélica mais consistente e famosa do

¹<https://br.cianissi.com/home>. Site acessado em 18 de julho de 2019 às 21h01min.



Brasil, que desde sua origem, desenvolve cursos (teatro, dança, música e circo) com participação de profissionais de todo o país.

Em 2006, em minha cidade de origem – Rio Branco - AC, participei de uma formação em circo na Usina de Artes João Donato² com a parceria de uma professora da Escola Nacional do Circo³ - RJ, onde a oficina se intitulava “*Instrutor de Circo Social*”. A referida oficina tinha o foco de aprendizagem das técnicas básicas das atividades circenses, manipulação de malabares e criação de acrobacias coletivas, ao final do curso, foi realizada uma experimentação cênica com crianças em situação de vulnerabilidade. Neste momento vivenciado, ratifica-se a escolha do campo da arte como profissão.

Em 2007, surgiu a oportunidade de fazer um curso em nível técnico intitulado “*Gestão de Negócios*”, que teria a duração de dois anos e meio, trazendo uma identificação com a área de estudo e ao mesmo tempo, proporcionando alguns ensejos de trabalho. Desistindo de outros cursos aprovados em vestibulares anteriores.

Chega o ano de 2009, onde ingressou no curso de Artes Cênicas – Teatro, iniciando a trajetória profissional na arte. O curso de Licenciatura em Artes Cênicas – Teatro na Universidade Federal do Acre surgiu no ano de 2006 e foi fruto de uma luta política dos artistas e da necessidade do conhecimento acadêmico na arte da cena na cidade de Rio Branco e em todo Estado do Acre.

Tal conquista, possibilitou uma ampliação no pensar do fazer teatral, fomentando pesquisas regionais e da cultura local agregada ao estudo do corpo, estimulando interfaces da dramaturgia corporal com outras linguagens artísticas, proporcionando uma formação acadêmica de forma isonômica com o restante do país e abrindo portas para artistas aperfeiçoar seus estudos e práticas, e ao mesmo tempo, possibilidades de compreender seu fazer artístico.

² A Usina de Artes João Donato é um equipamento cultural público administrado pela Fundação Estadual de Comunicação e Cultura Elias Mansour, vinculada ao Governo do Estado do Acre. Oferece diversos cursos gratuitos à população de Rio Branco, além de uma vasta programação artística durante o ano. <https://usinadeolhares.wordpress.com/> link acessado em 02 de agosto de 2019 às 14h45min.

³ Localizada no Rio de Janeiro, a Escola Nacional de Circo foi fundada em 1982 e é atualmente a única escola mantida pelo Ministério da Cultura do Brasil. É um curso de dois anos, com formação em Técnico em Circo. <http://www.funarte.gov.br/escola-nacional-de-circo-2/> link acessado em 02 de agosto de 2019 às 14h55min.



No percurso da graduação, permaneceu o interesse na concepção de aprendizado contínuo em diversos campos artísticos, para aglutinar cada vez mais diversas habilidades e competências no desenvolvimento acadêmico. Compreendendo que quanto mais híbrida a formação, tem-se a possibilidade de aperfeiçoamento nos estudos (teóricos e práticos) da arte.

Logo adentrei na extensão e no grupo de pesquisa intitulado *Grupo de Pesquisa e Extensão em Artes Cênicas Nois da Casa – Criação, Pesquisa e Produção*, que desde sua origem, vem desenvolvendo as potencialidades de novos técnicos-artistas, alunos de artes cênicas, trazendo acadêmicos de outros cursos como Engenharia Civil, Biologia, Educação Física, Fisioterapia, Arquitetura e também rompendo os muros da universidade, chegando até a comunidade não acadêmica.

O grupo de extensão me oportunizou aprendizagem, vivências, publicações, turnês nacionais e internacionais. Nesse meio atinei um espaço de reflexão e fruição do fazer artístico no viés mais científico e com um olhar mais crítico em relação aos meus processos. Essas experiências foram resultados de trabalhos consistentes ao longo dos dez anos de sua existência.

Durante toda a graduação participei ativamente na extensão, participando de várias formações como: palestras, workshop, seminários, conferências e, em alguns momentos, ministrando oficinas, iniciando, assim, a minha atuação exclusiva no segmento da arte. Essa etapa vivenciada ampliou meu discurso e o meu fazer enquanto aluno pesquisador, imbricando os conhecimentos da academia com a prática nos meus processos cênicos.

No segundo ano da Universidade, atuei como instrutor de teatro dentro da penitenciária da cidade de Rio Branco (AC), seguindo com o trabalho até 2011, sendo esta, considerada, a primeira experiência profissional como professor, em um ambiente diferenciado e com várias especificidades, por conta dos participantes. Neste lugar, estimulei várias vivências e experimentações conduzidas a partir das aulas, assuntos como empatia, disciplina, autoconhecimento, cidadania, respeito ao próximo e, ao mesmo tempo, exercitando a prática de uma linguagem artística.

Tornou-se um desafio esta experiência, devido às dificuldades encontradas em um público muito específico, e o profissional necessitaria de encontrar metodologias e formas mais adequadas para os alunos-detentos, que se encontravam em privação de liberdade, limitando-os no acesso a alguns direitos básicos, e também, por conta do ambiente e das particularidades do sistema prisional, ambos não estavam preparados para uma ação humanizadora, como a oficina de teatro.



Após a experiência acima citada, surge o estágio e o cargo comissionado de arte na Secretaria Geral de Administração do Estado do Acre (2011-2014), na Diretoria de Humanização. Nesta temporada, iniciei o trabalho de arte e sensibilização em todos os setores públicos estaduais, promovendo diversos processos artísticos, como teatro, poesia, música, palestras, exposições e eventos. Com isso, trabalhavam-se as habilidades adquiridas no curso técnico em gestão e da graduação em teatro, em prol da melhoria dos serviços e do bem-estar do servidor público.

No ano de 2013, obteve-se a conclusão do curso de graduação e o ingresso no concurso público para professor de arte, na rede estadual de ensino básico do Estado do Acre, sendo aprovado e convocado para posse em fevereiro de 2015. No mesmo ano, começa a Pós-Graduação *Latu Sensu* em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Instituto Federal do Acre – IFAC.

Com a formação na pós-graduação aparece a oportunidade de crescimento acadêmico do profissional, dando subsídios e ferramentas de mais conhecimentos no campo da gestão educacional e proporcionando um nicho maior de atuação na escola, nos espaços de organização da educação e no gerenciamento de seus processos pedagógicos e didáticos.

Nesse entremeio, de 2014 a 2016, tem-se a grandiosa chance de ser o primeiro aluno formado no curso de teatro e voltar como professor substituto no curso em que me graduei, ministrando as disciplinas de Técnicas Corporais, Jogos Teatrais, Teatro Brasileiro, Ética, Legislação e Produção Artística, Elaboração de Projetos Culturais, Montagem de Espetáculo, Interpretação Teatral e Dança.

Neste âmbito enxergo o grande amadurecimento como pessoa, artista e profissional, privilegiado ao iniciar sua carreira docente no ensino superior antes de ingressar na Educação Básica, mudando radicalmente a visão e atuação como professor-artista no exercício da docência. Por entender, que tal experiência foi de suma importância, primeiramente, para o curso, comprovando que, existia a possibilidade de um aluno recém-formado ter a competência de retornar como professor, e em relação a minha pessoa, aglutinou uma aquisição de maior conhecimento na área artística e ratificou meu papel de docente perante a sociedade.

Diante desses acontecimentos na vida acadêmica/profissional e mediante a orientação do grupo de pesquisa, nasceu a necessidade de estabelecer qual era o meu tripé teórico, que conduziria a pesquisa e a prática artística no desenvolvimento dos meus trabalhos. Mediante a formação técnica e na atuação da docência, tanto no ensino superior quanto na rede básica,



entendeu-se que o “tripé” já se colocava constituído, a arte, a educação e a gestão. Trazendo assim, a definição e a consistência do fazer profissional como artista e professor.

Portanto, no ano de 2016, encerra-se o contrato como professor substituto na UFAC e logo em seguida, fui convidado para assumir a coordenação de ensino da escola onde era docente, cargo este, de indicação e confiança do gestor, compartilhando a direção da escola e assumindo a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico e ensino da instituição. Ao final do mesmo ano, obteve-se a conclusão da pós-graduação.

DE PROFESSOR-ARTISTA A GESTOR-ARTISTA

O primeiro grande dilema que aparece quando um artista entra e assume uma posição de gestão, principalmente na administração pública, é pensar que, seu fazer artístico será deixado de lado e você ficará somente no serviço burocrático. O tempo de trabalho em um cargo de gestão se torna bem expressivo, limitando assim, as possibilidades de atuação em processos artísticos, como em ensaios, montagens e apresentações.

Para tanto, toma-se como ponto de partida desta experiência, a atuação, as atividades e os trabalhos desenvolvidos como coordenador de ensino na escola Marilda Gouveia Viana, localizada na cidade de Rio Branco/Acre/Brasil, desde o ano de 2016 até os dias atuais.

Ao receber o convite para sair da sala de aula e assumir a posição de coordenador, deu-se em um curto espaço de tempo para a adaptação e absorção de todas as ações e responsabilidades que teria que assumir. Mediante isso, um fator preponderante que contribuiu significativamente para o início desse desempenho consistiu nas experiências profissionais ao longo da graduação, na formação em técnico em gestão de negócios e na pós-graduação em gestão da educação profissional, científica e tecnológica.

Vale ressaltar que, o maior diferencial desse trabalho e do êxito da ocupação deste lugar de gestor-artista, é a minha formação em teatro e, contudo, em todas as vivências e experiências adquiridas ao longo da formação. Possibilitou uma “facilidade” na adaptação perante o novo desafio e me impulsionou a buscar e programar um novo olhar de gestão imbricado com a arte.

Ao chegar nesta posição de liderança, apresentaram-se várias possibilidades de mudança nos encaminhamentos e nas atividades da escola, vislumbrei novos formatos para se trabalhar com os professores e buscava maneiras de aproximar o diálogo da escola com a comunidade. Em um primeiro momento, a direção da escola estabeleceu seu plano de ação e de gestão pedagógica, para definir qual seria o modelo de trabalho que colocaríamos.



Porém os entraves surgiram rapidamente, causando desconforto na implementação de um novo arquétipo de gestão, circunstâncias essas, causadas simplesmente, pela falta do olhar não artístico e não democrático que havia no passado e que se encontrava desassociado do campo da arte. Dificultando assim, as primeiras tentativas de mudanças no desenvolvimento dos trabalhos. Tais dificuldades eram movidas principalmente, pela falta de conhecimento dos funcionários, por experiências anteriores frustradas e pelo receio em experimentar uma nova forma de atuação no seu ambiente de trabalho.

Na intenção de melhorar e transformar a realidade que se vivenciava, vem a busca de um novo molde de administração baseada na política de humanização⁴, que foi regulamentada pela LEI Nº 3.356, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2017, que tem por finalidade a promoção da cidadania, a integração, sensibilização e motivação de gestores, servidores e usuários com foco na humanização do servidor, promovendo a consequente melhoria do atendimento.

Tal política tem como princípios norteadores e inspiradores: - a sensibilização e motivação através da arte e da ludicidade; a promoção de qualidade de vida e saúde no trabalho; a melhoria das relações interpessoais; a potencialização da comunicação (interna e externa); - a interiorização das ações de humanização; o estímulo à responsabilidade social e ao compromisso ambiental; a política de apoio e solidariedade ao servidor; e o estímulo a potencialização das inteligências coletivas, através do trabalho em rede.

Programar essa nova forma de gerir um espaço escolar, tornou-se o maior desafio da minha equipe gestora, onde eu trazia um olhar da sensibilidade artística, do afeto e da comunicação aberta e transparente para o meu modo de fazer gestão. Então, fazia-se necessário planejar e direcionar o caminho que se seguiria ao longo do desenvolvimento das ações e atividades propostas, para que, pudesse causar impactos positivos na clientela atendida (alunos, pais e comunidade em geral).

Assim, percebe-se o desafio em se manter na postura de gestor-artista, com um olhar inovador, humanizado, criativo diante de um sistema arcaico e totalmente alheio aos aspectos da arte e de novos conceitos inovadores da gestão. Diante das administrações passadas, houve um engessamento dos processos e da maneira de conduzir a direção da escola.

⁴ <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/12/Lei3356.pdf> link acessado em 31 de julho de 2019 às 14h04.



Essas circunstâncias vinham decorrendo mediante uma cultura ainda muito presente nas instituições públicas. Que se resume a busca em convencer o sistema e a política educacional, por vários encaminhamentos e propostas de mudanças que teriam de perpassar pela Secretaria de Estado de Educação e necessitaria em boa parte das tomadas de decisões a aprovação da mesma.

Em um texto intitulado “O artista gestor e a potência independente”, de Rivitti (2019) coloca que o método de trabalho de um artista-gestor, em seu processo de transição, pode-se pensar em adotar uma prática radicalmente multifacetada. Que possibilite a percepção das diversas habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do processo de trabalho.

Corroborar-se com essa ideia, porque se trata de um professor de arte que atuava dentro de sala, com o seu fazer pedagógico e com um conteúdo específico da linguagem artística, para a condução de um processo administrativo, e que nesse caso, direcionando todo o sistema de ensino da unidade escolar, envolvendo todas as áreas do componente curricular da educação básica, ou seja, todas as disciplinas trabalhadas na escola.

Para Herbert Read (1983-1968) um historiador inglês, afirma que, o ato de educar deveria ser concebido como a preparação para um artista. Nesse olhar, podemos perceber que a arte pode colaborar para a construção de abordagens mais humanas, generosas e criativas na prática educacional.

Artista é o indivíduo que desenvolve ideias, sensibilidades, habilidades e imaginação para criar trabalhos bem proporcionados, habilidosamente executados, imaginativos, independentemente do ambiente em que trabalha. O maior título que se pode dar a alguém é o de ‘ser artista’ naquilo que faz, independentemente de sua profissão.
Herbert Read (1983-1968)

É possível perceber que, quando ocorre este espaço de um gestor-artista assumir a direção de uma escola, inicia-se uma descoberta de vários caminhos. Para Medeiros (2010), reforça que, ao longo dessa caminhada, refletir e conversar sobre o papel das artes no processo da gestão escolar faz parte da trajetória desse profissional.

Segundo Medeiros (2010, p.11) “essa caminhada aqui proposta permite-nos refletir sobre a arte vir a ser uma possibilidade ou caminho para a gestão democrática, permitindo-nos questionar sobre as fissuras que esta relação nos causa”. Entendendo que, a gestão democrática já faz parte dos pilares de uma boa administração, na busca de bons resultados, na performance da equipe, na realização de objetivos e metas, na execução das ações, nos resultados obtidos e na avaliação.



Ter a possibilidade de refletir sobre todas as práticas da escola, utilizando os eixos norteadores, que na qual podemos chamar de pilares da gestão educacional, elas possibilitam uma execução do plano de gestão pedagógica dividida em: planejamento e gestão, currículo, expectativas de aprendizagens e avaliação, formação dos professores e o ambiente escolar.

Com isso, o gestor pode buscar mais, pode melhorar e mudar sua prática diária para o bom funcionamento de sua equipe de trabalho, com docentes e não docentes. Com tudo, dialoga-se com Lampert (2005, p.156)

É justamente porque a arte mobiliza as práticas culturais, apontando para múltiplas visualidades e visibilidades do conhecimento que é necessária a vários processos (...) deste modo, assumimos que a arte pode ser ensinada e aprendida, tendo à necessidade de se trabalhar a organização pedagógica das inter-relações artísticas, estéticas e sociais.

De acordo com a Fundação Dom Cabral⁵ (FDC), os professores e pesquisadores Carvalho⁶ e Cardoso⁷ (2010), afirmam perante diversas pesquisas internacionais desenvolvidas desde 2007, que as áreas que envolvem arte e criatividade, desenvolvem um conjunto de habilidades e hábitos mentais como: persistência, expressão, conectividade com o mundo (interior e exterior), habilidades espaciais e visuais, autocrítica, reflexão, disponibilidade de experimentar e aprender com os erros.


Assim, os autores citados acima, reforçam que o “mapeamento de diferentes padrões de pensamento desenvolvido como observação, vislumbrar, auto avaliação reflexiva e inovação através da exploração, promove uma transformação”. Carvalho e Cardoso (2010, p. 57).

Seguindo a linha dessas pesquisas, elas afirmam que, o ato de explorar atividades e trabalhos artísticos, possibilitam as pessoas a pensar e agir de forma diferenciada, abrangendo a transversalidade das ideias, e com isso, dando suporte à aprendizagem e a execução das ações planejadas e desenvolvidas.

⁵ Uma escola de negócios brasileira com padrão e atuação internacionais de desenvolvimento e capacitação de executivos, empresários e gestores públicos. <https://www.fdc.org.br/sobrefdc>. Link acessado em 22 de julho de 2019 às 22h03.

⁶ Ricardo Carvalho é professor e pesquisador da Fundação Dom Cabral, Doutor em Sociologia pela Universidade Paris 7.

⁷ Isa Mara Cardoso é pesquisadora da Fundação Dom Cabral, Mestre em Educação pela PUC Minas.



Para tanto, é importante pensar que essas abordagens e novas formas de gestão com inserção da arte, devem-se à aglutinação das linguagens artísticas incorporadas aos novos moldes da administração.

As diferentes formas de expressão artística – pintura, escultura, cinema, teatro, fotografia, música e dança – seriam, portanto, um dos ingredientes para aquisição das novas competências sociais e humanistas exigidas no mundo empresarial de hoje. Carvalho e Cardoso (2010, p. 58).

Diante disso, nesse contexto da gestão artística, seria necessário inserir ações e processos pedagógicos mais criativos na educação, maneiras inovadoras de aprender, mudanças na forma de pensar e por consequência, a transformação da realidade das obras e do ambiente gerenciado. Para Carvalho e Cardoso (2010, p. 59), “isso permite o acesso a diferentes visões de mundo, para que as experiências do pensamento sejam vividas, estimuladas e desenvolvidas”.


Compreender a atuação do gestor com uma formação na área de arte, podemos encontrar diversas barreiras e percalços para o desenvolvimento de várias ações e trabalhos no ambiente escolar. Coloca-se como desafio, delinear uma mudança de pensamento e hábitos dos recursos humanos, dos setores operacionais e do controle de gestão e qualidade do serviço.

Segundo Pareyson (1997), a arte “é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”, onde arte e comportamento estético, historicamente, se relacionam com o como “fazer”, “expressar” e “conhecer”. Nesse sentido, as atividades de executar e inventar caminham juntas, são inseparáveis, de acordo com Carvalho e Cardoso (2010).

A possível junção da gestão com a arte, se conjuntura como via privilegiada de acesso ao sensível, na possibilidade de enxergar as sutilezas do saber fazer, no saber extrair de cada pessoa e de cada coisa, e com isso, buscar a singularidade do seu próprio trabalho enquanto gestor. Para Carvalho e Cardoso (2010, p. 59) “conhecer, entender, apreender e aprender alguma coisa é conhecer suas singularidades”.

Em uma pesquisa realizada pela FDC, para saber sobre a inserção da arte na educação de executivos, comprova que, os processos de concepção artística com um possível ligamento de atividades com a gestão, trouxeram resultados de forma surpreendentes, que diversas incorporações acreditam que, existe uma conexão entre a arte e a gestão, que são favoráveis à incorporação da arte na formação em administração e no desenvolvimento de trabalhos artísticos associados à natureza do negócio. Afirma-se que,

Os resultados da pesquisa nos levam a considerar a crescente importância das diferentes formas de expressão artísticas na vida pessoal e profissional dos executivos,



notadamente na sua relação com a gestão. De modo geral, a arte também é evidenciada em sua relação com o trabalho (...) é perceptível à natureza concreta e aplicável da atividade artística nos negócios – seja como ingrediente de mudança dos modelos mentais, ou na adoção de novas abordagens e criação de oportunidade que agreguem valor aos negócios. Carvalho e Cardoso (2010, p. 62-63).

Pautado nessa mudança de atitudes mentais e de atuação neste campo de uma gestão artística, é onde se encontrar a gênese de uma transformação de comportamentos e posturas acostumadas com um sistema totalmente travado e condicionado, exigindo um perfil do profissional com habilidades e competências adquiridas pela arte, que possam facilitar e conduzir essa mudança radical no processo de gestão.

Deve-se considerar, portanto, que o trabalho de uma gestão movida por meio do viés da arte, é bastante complexo, e que para dar conta da ampla diversificação do campo de atuação, exige uma formação interdisciplinar e, principalmente, a definição de um perfil profissional. Para Cunha (2007) dando sequência a esta reflexão, ressalta-se que


Além dos temas específicos de arte e cultura, é preciso saber transitar pela economia, pelos princípios jurídicos, pelo planejamento, pelo marketing e pela administração; reconhecer o local onde se atua, identificando suas potencialidades e singularidades; problematizar e discutir continuamente sobre os aspectos inerentes à política cultural pública e privada; aprimorar os conhecimentos referentes às diversas formas de manifestações artísticas, atentando-se para as novas tendências. Cunha (2007 p. 02).

É de suma importância, delinear o perfil desse gestor-artista, o que não é tarefa fácil, pois define-se, em primeiro lugar, como um profissional que precisa aprimorar e preservar a sua sensibilidade artística e, ao mesmo tempo, dominar técnicas gerenciais e organizacionais específicas para a condução de todo processo de uma administração. O gestor necessita também, manter o diálogo entre o universo artístico-cultural, com o Poder Público, em alguns momentos, com a iniciativa privada e com a sociedade civil.

Entretanto, o gestor-artista deve ser aquele profissional capaz de gerenciar serviços que se materializam em programas e atividades desenvolvidas, a partir de planejamento, da escuta qualificada, do compartilhamento de ideias e participando de todas as fases do processo de desenvolvimento das atividades: criação, produção, distribuição e difusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo para a minha realidade de trabalho que tenho desempenhado na escola desde 2016, tem se estabelecido em um princípio primordial, a gestão democrática, humanizada e artística, a partir disso, é por onde se desenvolve a escuta das pessoas envolvidas, as tomadas de decisões coletivas e a comunicação de forma mais aberta e transparente, para o alcance de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e os funcionários da escola).



Todos esses aspectos refletem diretamente na rotina da escola, causando impactos e inovações em todas as etapas e ações desempenhadas pelos servidores. Na parte do ensino, esse olhar artístico, inovador e criativo, reverbera em todas as atividades escolares (dentro e fora de sala), no diálogo entre professor e aluno, nos projetos da escola e nas ações pedagógicas.

No que concerne na parte administrativa, onde suas ações são executadas dentro e fora da escola, chegando até o atendimento ao público, percebe-se um compromisso maior com as responsabilidades designadas e a motivação em realizar um trabalho com qualidade e excelência.

Nos novos moldes da gestão-artística, busca-se cada vez mais, inovar e implementar os princípios pautados na gestão democrática, humanizada e inovadora. Em curto espaço de atuação, pode-se perceber a diferença no planejamento das estratégias de ação da escola, como projetos e eventos realizados, no diálogo com a Secretaria de Educação, na aceitação dos pais e da comunidade escolar e na melhoria das modalidades de ensino (Regular, EJA e Ensino Especial).

É notório saber que, existirá sempre um desafio da gestão com um olhar artístico, diante de um sistema ainda pautado nos modelos antigos da administração, entendendo que, ao assumir esse papel, tem-se a responsabilidade de modificar o olhar do sistema, da comunidade em geral e principalmente, dos professores e alunos. Resultando assim, em uma transformação do ambiente de trabalho e conseqüentemente, uma melhora na qualidade de ensino e na formação do alunado.


REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Escola é lugar para artes?* 2008. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BRASIL. Lei Nº 3.356, de 18 de dezembro de 2017. **Institui a política estadual de humanização da gestão pública para a administração pública.** Rio Branco, AC. Dez 2017.

CARVALHO, R. A. A. *Arte e gestão: o desafio de suas conexões.* Dom (Fundação Dom Cabral), v. 12, p. 57-63, 2010.
_____. *Gestão e arte no trabalho: a "liga" que faltava.* Dom (Fundação Dom Cabral), v. 6, p. p. 98-p. 98. 2008.

CARDOSO. Isa Maria e **CARVALHO.** R. A. A. *A inserção da arte na gestão.* Relatório da pesquisa. Fundação Dom Cabral. 2010.



OLIVEIRA, J. A. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. Revista de Administração Pública, v. 40, n. 2, p. 273-288, 2006.

SITES

O produtor-gestor artístico: em seu rótulo e em seu selo. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/43678>>. Acesso em 19/07/2019.

O Estado da arte na Gestão Pública: Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0034-75902013000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902013000100008)>. Acesso em 19/07/2019.

O artista gestor e a potência independente. Disponível em: <<https://ateli397.com/o-artista-gestor-e-a-potencia-independente/>>. Acesso em 25/07/2019.

Gestão cultural – profissão em formação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-856N9M>>. Acesso em 31/07/2019.



CAPÍTULO 6

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E A QUALIDADE DO ENSINO

Ciclene Alves da Silva, Doutora em Educação, UFPE e Docente regular, UERN/CAMEAM
Maria Beatriz Fernandes, Discente de Pedagogia, CAMEAM/UERN
Maria Emanuela da Silva Souza, Discente de Pedagogia, CAMEAM/UERN
Jéssica V. M. Fernandes, Discente de Pedagogia, CAMEAM/UERN
Maria Arielly de Lima, Discente de Pedagogia, CAMEAM/UERN

RESUMO


Educadores, em geral, acreditam que é preciso estabelecer padrões e critérios de avaliação da educação como uma forma de monitoramento dos rendimentos dos sistemas de ensino no Brasil. Para isso, o Ministério da Educação construiu um método avaliativo, que busca determinar a qualidade do ensino da educação básica, o IDEB. O objetivo deste trabalho é discutir a relevância do IDEB, enquanto medidor da qualidade do ensino, em uma escola estadual da cidade de Pau dos Ferros/RN. A pesquisa assume um caráter bibliográfico e de campo, com uma abordagem qualitativa. Os sujeitos partícipes desta investigação foram: o gestor, a coordenadora pedagógica e um professor. Os resultados obtidos demonstram que o IDEB é considerado pelos profissionais da escola pesquisada, um mecanismo de relevante importância enquanto medidor da qualidade do ensino, tendo em vista que a instituição utiliza-se desses devidos resultados, para repensar suas práticas pedagógicas, porém, destacam também, que apenas esse indicador para medir a qualidade, não é suficiente. O IDEB atua enquanto um importante instrumento das políticas educacionais, avaliando o ensino ofertado, os resultados apresentados através dos índices das escolas, são utilizados para se (re)pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas, não somente no que se refere a números, mas na possibilidade de promover ações que gerem um melhor desenvolvimento dos alunos no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: IDEB. Avaliação. Qualidade do Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A qualidade do ensino sempre foi um assunto muito discutido, tanto pelo governo, quanto pela sociedade. As verificações do andamento do exercício educativo é constante e fundamental para se comprovar se os objetivos planejados foram alcançados. O avanço ou o regresso dessa qualidade é medido por indicadores, os quais são responsáveis de avaliar e divulgar os resultados que qualificará o ensino dos estados e municípios (FERNANDES, 2007).

É avaliando as escolas distribuídas em todo o território nacional, que o governo direciona as políticas públicas para a educação. Além disso, através do IDEB pode-se acompanhar se as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estão sendo alcançadas, tendo em vista, que apenas escolas com baixo IDEB são contempladas com



os recursos do PDE. Ademais, muitas instituições recebem prêmios como recompensa por alcançarem ou superar a meta estabelecida (PAZ, 2010).

Através desses resultados, o Ministério da Educação encaminha recursos para às escolas priorizando as que estão abaixo da média e, conseqüentemente, maior necessidade de melhoria do sistema, como é o caso dos recursos do PDE. É notável que mesmo no decorrer desses dez anos, o Brasil ainda apresenta dados preocupantes quanto à educação básica (FERNANDES, 2007).

Com base nessa discussão, o presente estudo motivado a partir da disciplina: Política e Planejamento da Educação, no terceiro período do curso de Pedagogia UERN/CAMEAM, objetiva discutir a relevância do IDEB enquanto medidor da qualidade do ensino em uma escola estadual da cidade de Pau dos Ferros/RN.

É necessário promover debates e discussões sobre os indicadores que visam determinar a qualidade da Educação Básica através de um índice. A escola escolhida para pesquisa é da rede estadual e, situa-se no município de Pau dos Ferros/RN. E nos anos de 2007 a 2015 não conseguiu atingir a meta proposta para o IDEB.

Percebe-se assim, a necessidade de entender como se dá a qualidade do ensino oferecido na educação básica mediante um indicador que é referência nacional, o IDEB. Indicador esse, que por um lado recebe enormes críticas ao estabelecer um resultado e uma meta que determina se o ensino é ou não de qualidade. Mas que por outro lado, pesquisadores e educadores ainda assim, acreditam que é preciso estabelecer padrões e critérios de avaliação da educação como uma forma de monitoramento do sistema de ensino no Brasil.

Os resultados obtidos estão expostos em tópicos, sendo eles: “O que é o IDEB? E para que serve?”, onde discutiremos sobre a estrutura desse indicador e os critérios necessários para estabelecer o índice das escolas; “O IDEB e sua relação com a qualidade do ensino”, traremos um debate sobre como é possível através de um indicador, determinar a qualidade do ensino; e “IDEB e qualidade do ensino na Escola Estadual Bom Menino”, que discute os resultados da pesquisa realizada, e, apresenta-se de acordo com a organização temática das informações coletadas, sendo elas: “Desenvolvimento de atividades a fim de melhorar a qualidade do IDEB” e “O IDEB como medidor da qualidade do ensino”.



2 METODOLOGIA

Possui uma abordagem qualitativa, que de acordo com Richardson (2012), pesquisas dessa natureza visam investigar e entender a natureza de determinado fenômeno social. E aqui, buscamos debater o estabelecimento de um índice que determina se uma escola possui, ou não, um ensino de qualidade.

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e de campo. Bibliográfica por ser, de acordo com Richardson (2012), uma análise na literatura disponível, seguido de uma produção escrita. Tal análise, foi realizada com base nos referenciais: Fernandes (2007) e Paz (2010), busca compreender o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

E de campo, pois conforme destaca Richardson (2012), caracteriza-se por ir de encontro a realidade e analisá-la tal qual ela se encontra. Procura compreender a relevância do IDEB enquanto medidor da qualidade do ensino ofertado, a pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de Pau dos Ferros/RN, aqui denominada de: “Escola Estadual Bom Menino”.

Os sujeitos partícipes foram: o diretor, a coordenadora pedagógica, e um professor. Estes, foram nomeados como: P1, P2 e P3, respectivamente, após responderem a um questionário semiestruturado, com perguntas abertas/discursivas. A intenção ao escolher tais indivíduos, foi obter através dos olhos da gestão e do corpo docente, a relevância que é atribuída a esse indicador diante o espaço escolar, enquanto caráter de medidor da qualidade do ensino oferecido na educação básica da instituição.


3 O QUE É O IDEB? E PARA QUE SERVE?

De acordo com o Inep, foi somente a partir de 2007 que houve a criação dessa ferramenta, o chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o qual veio para avaliar os resultados de aprendizagem e estabelecer metas para melhoria do ensino.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB tem como principal objetivo, monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, e para isso, faz-se uso dos fluxos escolares e aprendizagem escolar para avaliação. A média desse Índice varia de 0 a 10 e é calculado a partir dos dados de aprovação do Censo Escolar e pelo cálculo realizado através das notas obtidas nas avaliações aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb (PAZ, 2010).

3.1 CENSO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O IDEB

O censo escolar é uma das principais ferramentas para observar as necessidades escolares dos alunos e a mais eficaz, de acordo com o INEP. É utilizado por todas as escolas



nacionais, até mesmo as particulares, para identificar a regularidade do ensino. A coleta dos dados para essa análise acontece quando os alunos se matriculam nessas escolas e quando eles estão em período de aula, onde será medida a situação de cada aluno, se ele está participando diariamente das aulas e, com isso, o índice de desenvolvimento escolar de cada aluno será levantado no final do ano letivo (BRASIL, 2015).

O Censo Escolar é um dos meios mais importantes para que os profissionais possam analisar como anda a educação, e por isso, está à frente das políticas públicas, servindo de referência para que o IDEB possa estabelecer uma média, juntamente com os resultados das demais avaliações realizadas.

3.2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/SAEB (ANRESC/ANEBA/ANA) E O IDEB


O Saeb funciona por meio de avaliações feitas anualmente em escolas brasileiras, para diagnosticar como o aluno está se desenvolvendo em sala de aula, procura saber quais são os fatores que causam os atrasos desses alunos, e busca ajudar as localidades de ensino a fornecerem uma educação de qualidade (PAZ, 2010).

O Saeb é formado por uma organização de avaliações, são elas: a Anresc (Avaliação Nacional de Rendimento Anual) ou Prova Brasil, a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e o ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização).

Segundo Paz (2010): “A Prova Brasil tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (p. 4-5).

Esses testes da Anresc, são aplicados à alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas, rurais ou urbanas, que possuem no mínimo 20 discentes matriculados, abrangendo assuntos voltados para Língua Portuguesa e Matemática, além de um questionário socioeconômico, no qual os estudantes fornecem informações a respeito do seu estado social, esse exame é aplicado a cada dois anos. De acordo com o MEC os professores e diretores das turmas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Esses dados estão disponíveis e podem ser observado como as escolas vêm obtendo desempenho em suas avaliações (BRASIL, 2015).

Já a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), vale-se do mesmo mecanismo de exame utilizado pela Prova Brasil/ANRESC e também é aplicada em escolas rurais ou urbanas e com a mesma periodicidade. Porém, passam a ser avaliados além do 5º e 9º do ensino



fundamental, o 3º ano do ensino médio, já que essa avaliação pretende medir a eficiência, assim também como a qualidade e equidade da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Diferentemente da Anresc que abrange todas as escolas públicas, a Aneb é aplicada através de uma amostragem, ou seja, as escolas são escolhidas por meio de sorteio, e as redes particulares também passam a serem avaliadas. Participam do sorteio as escolas na qual as turmas possuem de 10 a 19 alunos matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental, e para o 3º ano do ensino médio, devem estar matriculados pelo menos 10 discentes, esse é o critério aplicado para as escolas públicas, visto que, para as particulares, necessita-se de ao menos 10 alunos tanto para a avaliação do ensino fundamental, quanto para a do nível médio (BRASIL, 2015).

No SAEB há outro tipo de avaliação, a qual é denominada de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), essa avaliação já aconteceu três vezes, até o ano de 2016, é aplicada em escolas públicas rurais e urbanas, com os alunos do 3º ano dos anos iniciais e busca avaliar o desempenho desses alunos em Língua Portuguesa (escrita e leitura) e em Matemática, que além de medir a proficiência dos alunos nessas áreas de conhecimento, vem saber como se deu a formação da alfabetização de cada aluno e também produzir novas estratégias para a melhoria desse ensino (BRASIL, 2015).


Essa avaliação é aplicada a todos os alunos matriculados do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, incluindo alunos com algum tipo de deficiência. No caso das escolas multisseriadas, é aplicado apenas uma amostra, ou seja, será selecionada apenas uma escola para a aplicação dessa avaliação, em que além de medir o nível socioeconômico da escola, também examina como se dá a formação docente no local (BRASIL, 2015).

O INEP é o responsável pela correção dos exames aplicados, onde no site do mesmo, pode-se encontrar os resultados de cada escola na qual essa avaliação foi aplicada.

Essas três avaliações, juntamente com os dados de aprovação do Censo Escolar, servem de parâmetro para se estabelecer a média do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB, que determinará a qualidade do ensino oferecido pelas instituições, ou seja, esse índice é uma combinação entre os indicadores de fluxo e de proficiência (PAZ, 2010).

4 O IDEB E SUA RELEVÂNCIA ENQUANTO MECANISMO DE MEDIDA DA QUALIDADE DO ENSINO

Antes se ouvia falar muito em “Educação para todos”, durante muitos anos foram investidos recursos para ampliação e implementação do ensino em todo o território nacional,



pois o objetivo era tornar ao alcance da grande maioria da população uma educação pública e gratuita. Hoje alcançamos um grande patamar, no que diz respeito ao acesso ao ensino, porém, a grande preocupação é a forma como esse ensino está se desenvolvendo e promovendo a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a qualidade dessa educação oferecida (FERNANDES, 2007).

Como cita Paz (2010):

O desafio atual do ensino fundamental não se situa mais em termos de acesso à escola e sim na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, o principal objetivo da educação passa a ser a promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar (p. 10).

A qualidade do ensino oferecido será o responsável pelo sucesso escolar do educando. Porém, como saber se essa educação oferecida está sendo de qualidade? Eis que foram elaborados os sistemas de avaliação, que visam justamente “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (PAZ 2010, p.4).

E aqui surge uma grande crítica a esse sistema, pois se o IDEB deve medir a qualidade do ensino ofertado com base em testes padronizados, fica muito mais fácil “treinar” alunos para responderem a uma prova, do que construir uma formação crítica. Percebe-se que muitas instituições de ensino estão fazendo justamente isso, digamos que “ludibriando” o sistema de avaliação, já que estão formando indivíduos para responderem mecanicamente a um teste e deixando de lado a formação cidadã, crítica reflexiva, social, cultural (PAZ, 2010).

Não podemos deixar de reconhecer que este indicador é de fundamental importância, para que as escolas se sintam motivadas a desenvolverem metodologias capazes de superar a evasão escolar, e a sequência de reprovação dos alunos. Assim cita Fernandes (2007, p. 16): “incentiva as unidades escolares (escolas e redes de ensino) a operarem com baixas taxas de reprovação [...]”.

Porém, precisa-se considerar também, que o decorado e o treinado mecanicamente para responder questionários, não define a qualidade do ensino. Pois, do que adianta um ensino que se preocupa mais em capacitar alunos para obter notas elevadas em testes padronizados, do que garantir a permanência de modo eficaz desse discente no ambiente escolar? De nada vale um ensino mecânico, sendo que o que precisamos mesmo, é da construção de sujeitos críticos, reflexivos, capazes de agirem diante a sociedade (PAZ, 2010).



5 O IDEB E QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA ESTADUAL BOM MENINO

Através do trabalho de campo desenvolvido na Escola Estadual Bom Menino da cidade de Pau dos Ferros/RN, foram obtidas respostas que virão promover um debate acerca do desenvolvimento da qualidade do ensino, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Pau dos Ferros, cidade da escola onde realizamos a pesquisa, é um município localizado no Alto Oeste potiguar, conta com 13 estabelecimentos de ensino da rede estadual. A instituição escolhida para investigação, atende ao ensino fundamental a partir dos anos finais, com aproximadamente 103 alunos e 20 funcionários. Dispõe de equipamentos tecnológicos, como computadores, projetores, câmera fotográfica, entre outros. Além de desfrutar de uma biblioteca, laboratório de informática e acesso conveniente para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.


O questionário foi aplicado ao diretor, a coordenadora pedagógica e a um professor. Os mesmos serão identificados como P1, P2 e P3, consecutivamente. O intuito na escolha de tais indivíduos, foi obter por meio da perspectiva da gestão e do corpo docente, a relevância que é atribuída a esse indicador mediante o espaço escolar.

Nos próximos tópicos, apresentaremos uma discussão acerca de questões primordiais as quais foram submetidas os funcionários da referida escola. Tais pontos como a importância do IDEB enquanto medidor da aprendizagem, bem como seu grau de relevância para o ensino-aprendizagem, e quais atividades podem, e, são realizadas dentro da instituição para melhorar esse índice e, conseqüentemente, a aprendizagem dos seus alunos.

5.1 DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES A FIM DE MELHORAR O ÍNDICE DO IDEB

É evidente que muitas escolas desenvolvem atividades com o objetivo de alavancar positivamente os índices das avaliações, como Paz (2010) destaca: “a obtenção dos níveis mais elevados de qualidade constitui-se no entrelaçamento de políticas distintas” (p. 9).

De acordo com os sujeitos P1, P2 e P3, a escola a qual investigamos não elabora nenhuma estratégia específica, porém, enquanto o P2 cita que: “A escola desenvolve práticas na perspectiva de melhorar o ensino como um todo”, o P3 relatou que: “[...] os conteúdos são trabalhados nas disciplinas”. Nesse primeiro momento, encontra-se um ponto que merece destaque, pois, enquanto a P2 ressalta que a intenção da escola é melhorar a qualidade do ensino como um todo, o P3 acrescenta que os conhecimentos dos testes aplicados são trabalhados na



disciplina. Surge a dúvida: Afinal, a escola trabalha ou não, em busca de melhorar os resultados do IDEB?


Essa dúvida, porém, se torna ainda maior no momento que ambos respondem sobre se a escola desenvolvia projetos com o objetivo de melhorar o índice do IDEB, mais uma vez a P2 negou e afirmou novamente que as práticas desenvolvidas buscam fomentar a aprendizagem dos alunos: “A escola busca desenvolver práticas para melhorar a aprendizagem dos alunos independente do IDEB”. Porém, novamente o P3 trouxe uma resposta que compromete a resposta da P2: “Projetos não, mas sim iniciativas. Provas simulados, discussão das provas anteriores e o trabalho dos conteúdos”.

Quanto a isso, não nos restam dúvidas, a escola desenvolve sim alguma “iniciativa” ou “prática”, que ajude os alunos nos momentos de responder os testes padronizados, causando assim uma interferência no resultado que definirá a qualidade da devida instituição. O P2, tentou de alguma forma não deixar transparecer essa questão, o P1 nem chegou a responder, já o P3 apresentou-nos até mesmo exemplos, que é o caso dos simulados que eles realizam, ou discussões dos testes anteriores.

É interessante que haja essa discussão dos testes anteriores, para que o estudante possa ter noção do seu erro e do que precisa melhorar. Porém, vale ressaltar, que trabalhar apenas simulados e correções de provas de uma forma descontextualizada, ou seja, sem o objetivo de promover uma construção social do indivíduo, é o mesmo que apenas desenvolver um treinamento, formar robôes para a realização das provas.

Destaca-se ainda que o Estado tem contribuído negativamente para o favorecimento da escola no resultado do IDEB, tendo em vista que os testes oferecidos pelo SAEB, são avaliações voltadas na área de língua portuguesa e matemática e segundo os três entrevistados, a escola estava até recentemente com carência de professor de língua portuguesa e ainda se encontra sem professor de matemática. Sendo assim, fica difícil para os alunos, pois, por mais que tenham simulados e debates dos testes anteriores, nada adiantará se não tiver professor formado na área específica das disciplinas, para lecionar aos alunos devidamente, fornecendo não apenas orientações para responder a um teste, mas sim, construindo conhecimento e desenvolvendo a aprendizagem juntamente com o educando.

Além disso, percebe-se também que a evasão escolar é um fato que compromete o resultado da escola, de acordo com o P1, atualmente existe pouca evasão escolar, mas mesmo assim, isso é uma das causas que contribui negativamente para o IDEB, já que nos últimos anos



não têm conseguido atingir a meta estabelecida. Embora não seja possível justificar a partir de uma única visita os motivos para tal afirmativa no que diz respeito à evasão.

Segundo o P3, muitos alunos não comparecem no dia da realização da aplicação das provas, isso interfere diretamente no resultado: “[...] em uma das edições da prova, praticamente metade da turma faltou, o que influenciou negativamente no resultado”.

Portanto, percebe-se que a escola busca desenvolver iniciativas que venham ajudar no resultado dos índices do IDEB. Mesmo com falta de apoio e atenção necessária do Estado, a devida instituição busca atingir as metas estabelecidas, buscando meios de vencer as barreiras como: a evasão escolar, a falta de comprometimento dos alunos em “contribuir” respondendo os testes e a carência de professores.


5.2 O IDEB COMO MEDIDOR DA QUALIDADE DO ENSINO

O IDEB atua como um medidor da qualidade do ensino ofertado pelas instituições educacionais, através da média que ele estabelece com base no censo escolar e nas avaliações realizadas. As escolas que não conseguem atingir a média, ou a meta estabelecida, são rotuladas por não oferecerem um ensino eficiente, capaz de gerar bons resultados.

Além disso, por meio desses índices é possível comparar a aprendizagem e o nível de conhecimento de um aluno, com alunos de outros estados, municípios e escolas. Sabendo-se disso, foi visto que a importância dada pela escola sobre o IDEB de acordo com as respostas dos respectivos entrevistados P1, P2, P3, é relevante. De acordo com a fala do P3: “[...] é um índice de referência que envolve os diversos setores, recursos, práticas e organizações escolares [...]”. Diante disto, percebe-se como essa escola, entre tantas outras, atribui um grande significado para este Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no qual o mesmo autodetermina os níveis de aprendizagem dos alunos em: avançado, adequado, básico e abaixo do básico, possibilitando uma avaliação perante os resultados.

Embora agreguem significado e importância, duas das respostas obtidas mostrou insatisfação quanto a esse método avaliativo como requisito para medir a qualidade do ensino. A seguir segue a resposta do P1 onde enfatiza: “[...] não considero suficiente. O estado precisa monitorar o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, pois existe uma grande negligência dos docentes no processo de ensino aprendizagem”.

Nesse sentido, percebe-se que esse sujeito acredita que há uma grande negligência por parte dos professores ao não exercerem corretamente seu papel em sala de aula, e culpa o Estado por não “monitorar” os mesmos, ou seja, como a avaliação do IDEB é voltada para os alunos,




P1 sente a necessidade de um acompanhamento no desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

É interessante como os sujeitos responsáveis sempre são, ou apenas os alunos ou apenas os professores. Sem querer aqui defender a classe dos professores, pois é do conhecimento de todos que há muitos profissionais que não honram o papel que exercem, porém, precisamos entender que o ensino é o resultado de uma série de fatores, que sim, inicia no professor, nos métodos escolhidos, na didática em sala de aula, mas não depende apenas do docente, nem apenas do discente. O ensino é um processo de construção de conhecimento entre o professor, o aluno, a escola, a família e a sociedade no geral, que somente pode acontecer e se desenvolver de forma eficiente, se se contar com a ajuda e a parceria entre a escola, a família e a comunidade.

Não podemos exigir que o resultado de um índice seja satisfatório quando “a escola pública apresenta os mesmos problemas de sempre, infraestrutura deficiente, professores mal remunerados, um ensino de baixa qualidade, e índices de evasão muito grandes” (PAZ, 2010, p. 12).

O sujeito P1 destaca ainda que o Estado não faz pela categoria de professores e mesmo assim exige um ensino ao qual não é fornecido. Seguindo por essa linha de raciocínio o P3 vê que o cenário atual de ensino e as próprias instituições “[...] cobram uma avaliação e uma prática global, reflexiva e contínua e esse método ignora isso”. Ou seja, em sala de aula os professores são cobrados a terem uma prática que englobe todos os fatores que auxiliem numa boa aprendizagem por parte de seus alunos. Esse índice como requisito para medir a qualidade do ensino é contraditório, e por esse viés cabe à resposta da P2 a qual afirma: “Quando o IDEB avalia apenas as disciplinas de português e matemática fragmenta o conhecimento, como também não avalia as reais necessidades das escolas”.

Entende-se, portanto que esse método avaliativo não engloba todos os fatores de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem. Consequentemente acaba ignorando o que há de maior fragilidade no meio escolar. Sendo assim, com base nas duas respostas obtidas, isso porque o P1 ignorou a última pergunta sobre as melhorias advindas para a instituição mediante esse índice, chegou-se a seguinte conclusão: A escola Bom Menino utiliza-se dos dados resultantes das provas do IDEB e refletem sobre o que há de errado, e por consequência, levou a tal pontuação. No entanto, não é a única forma pela qual a escola se baseia para melhorar a prática dos professores e o ensino de maneira geral. Há planejamento



com base nos índices e também existem outras formas que norteiam para o desenvolvimento da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS


O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) vem adquirindo ao longo de sua existência uma grande importância enquanto indicador da qualidade do ensino ofertado. Os resultados apresentados através dos índices das escolas, vêm sendo utilizados como uma forma para se pensar ou repensar as práticas pedagógicas, não somente no que se refere a números, mas na possibilidade de desenvolver ações que possam promover um melhor desenvolvimento dos alunos, no ensino.

A forma como as escolas vêm preparando seus educandos para as avaliações externas de aprendizagem, aponta a relevância que o IDEB vem obtendo. Essa preparação, é algo que compromete a avaliação do ensino e a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que é uma das principais críticas ao IDEB, já que se pode muito bem preparar seus alunos para responder um questionário padronizado. Torna-se assim um ensino defasado, posto que há uma preocupação não quanto a real aprendizagem dos alunos, mas com os resultados que se espera atingir com os testes aplicados. Isto, numa determinada concepção de educação, pois para fins de mensuração isto não é questionável.

Diante disso, fica difícil adquirir ao IDEB o caráter de medidor de qualidade, pois, como se pode medir a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação, através de um teste que se pode manipular?

Torna-se complicado admitir, mas necessário, pois deve-se levar em consideração que através desses resultados, muitas escolas se sentem motivadas a desenvolverem políticas, que venham permear a importância da permanência na escola, diminuindo dessa forma a evasão escolar. Assim também, como o desenvolvimento de um planejamento, que possa garantir uma educação inclusiva, uma vez que a repetência escolar exclui o aluno, desmotivando-o a permanecer na escola, não apenas no sentido de estar lá, mas de fazer valer sua presença.

A avaliação da qualidade da educação, não pode ser responsabilidade apenas dos alunos, mas deve ser um crescimento contínuo de reflexão a respeito da escola ao todo. Tanto no que se refere aos seus erros e seus acertos, ou seus obstáculos do dia a dia. Assim também como seus progressos e a maneira como o educador faz uso das suas práticas pedagógicas, fazendo acontecer o desenvolvimento da aprendizagem. Mas sobretudo devemos entender, que essa



qualidade somente se desenvolverá se houver uma parceria entre escola, a família e a sociedade, pois não se pode realizar um trabalho independente dos atores que compõe o ambiente.

Sendo assim, percebe-se que a educação básica ainda carece de muita atenção, pois estar na escola não é garantia de educação de qualidade. É preciso fazer com que o aluno perceba a importância da permanência na escola, de nada adianta promover um ensino para todos, se esse ensino for fragmentado. Precisa-se de um ensino de qualidade, que não se obtenha somente através de resultados de índices, pois eles apenas determinam o desenvolvimento das ações pedagógicas.

O ensino de qualidade deve fluir através de investimentos diretamente na educação, com capacitação dos professores e demais servidores, além de recursos voltados para estrutura escolar, que venham favorecer o desenvolvimento do ensino. Mas enquanto esse “ensino de qualidade” não é contemplado, os professores acabam se tornando os responsáveis pelos resultados negativos, e os gestores os promotores dos resultados positivos. Essa contradição promovida pela sociedade, favorece mais ainda a discussão, pois afinal, o IDEB é mesmo um medidor de qualidade da educação? Pode-se levantar esse questionamento para que todos possam refletir mediante os dados apresentados nesta pesquisa, e uma vez que, como todo sistema, o IDEB apresenta pontos positivos e negativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: 2015. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Brasília: 2015. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Prova Brasil (ANRESC)/Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB). Brasília: 2015. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: 2016. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 set. 2017.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília – DF, 2007.



PAZ, Fábio Mariano. **O Ideb e a qualidade da Educação no Ensino Fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas.** 2010

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.



CAPÍTULO 7

LAICIDADE: SENTIDO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Clera de Faria Barbosa Cunha, Mestre em Educação e Sociedade, Professora de Ensino Religioso CTPM - Barbacena

Cláudia de Faria Barbosa, Doutora em Família na Sociedade Contemporânea, UCSAL e Professora na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO

A determinação do estado laico, assegurado na Carta Magna de 1988, perpassa pela educação e, conseqüentemente pelo ensino religioso. Este passou por mudanças durante o processo histórico da educação brasileira e mantém-se em constante transformação, avança e recua com os movimentos e lutas pela liberdade de crença que se configuram em maneiras de respeitar e viver a opção religiosa. Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo geral de analisar como os estudantes atribuem sentido ao ensino religioso na escola. O estudo se dá por meio da pesquisa-ação considerando o interesse das autoras na formação de professores e na docência do ensino religioso. Constata-se que o ensino religioso laico pode ajudar o estudante a sentir-se instigado e estimulado a procurar respostas sobre as dúvidas e angústias que surgem no decorrer de sua existência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino Religioso, Laicidade.

INTRODUÇÃO

O ensino religioso passou por mudanças durante o processo histórico da educação brasileira e mantém-se em constante transformação, avança e recua com os movimentos e lutas pela liberdade de crença que se configuram em maneiras de respeitar e viver a opção religiosa. Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo geral de analisar como os estudantes atribuem sentido ao ensino religioso na escola.

Trata-se de uma investigação feita metodologicamente por meio da pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa social com base empírica associada a uma ação, considerando o papel das autoras no processo de formação de professores e na docência do ensino religioso. No primeiro tópico trava-se uma discussão histórico e cultural sobre o ensino religioso brasileiro presente nas instabilidades sociais, no segundo tópico problematiza o papel da escola, mais precisamente o ensino religioso frente aos desafios da diversidade humana. No terceiro tópico detalha-se a metodologia do trabalho e, na sequência, faz-se a discussão junto aos dados empíricos, culminando com as considerações finais do texto.



CONTEXTO HISTÓRICO, TEÓRICO E LEGAL DO ENSINO RELIGIOSO


O processo histórico da educação laica no Brasil merece acompanhamento a partir do pressuposto de que ela está em constante transformação. O movimento inspirado nas ideias de universalização e gratuidade da escola pública teve avanço significativo a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na década de 30, mais precisamente entre os anos 1932 e 1959, liderado por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (MEC, 2010).

Em várias ocasiões, Anísio Teixeira deixou registrada a necessidade de um sistema escolar brasileiro, que em seu entendimento, deveria desempenhar a função de colaborar na construção de uma sociedade democrática. Para tanto, seria necessário o acesso das classes menos privilegiadas, ou seja, as classes populares à educação pública, única, laica e gratuita sob a responsabilidade do Estado. Nesse sentido, o controle do Estado sobre a educação torna-se interessante desde que seja democrático e de direito (LEAL, PIMENTEL e PINTO, 2000).

As discussões sobre o processo histórico da disciplina ensino religioso nas escolas do país passaram por instabilidades sociais marcadas por mudanças almeçadas e, muitas vezes alcançadas. Os fatos históricos ajudam a compreender os movimentos e os interesses que levaram ao modelo de educação existente atualmente, sobretudo, nas escolas públicas, que emergem de uma história de desigualdades alimentada pelas atitudes daqueles que mantêm o monopólio do ensino.

Os colonizadores portugueses, ao chegarem ao Brasil no século XVI e se instalaram nas terras brasileiras impuseram a cultura europeia para os habitantes da colônia. Nesse sentido, a educação foi pensada conforme os costumes europeus. De acordo com Aranha (1996), ao se alojarem, os colonizadores não tinham como meta prioritária a educação. As metrópoles europeias mandaram para o Brasil religiosos formados por padres jesuítas da Companhia de Jesus, com o intuito de realizarem um trabalho missionário e pedagógico com o povo. A igreja, submetida ao poder real, atuava como instrumento para a segurança da unidade política, que uniformizava a fé e a consciência das pessoas.

Os padres jesuítas fundaram escolas em algumas regiões do país e introduziam os costumes europeus, dando ênfase ao ensino clássico para os filhos dos senhores de engenho que constituíam a elite da sociedade a ser educada. As primeiras escolas foram frequentadas por filhos de famílias ligadas ao cultivo da cana de açúcar e era sinal de status possuir formação humanística, ministrada pelos colégios jesuítas. Aos filhos dos colonos e aos índios ensinava-



se um ofício e divulgava-se a fé católica, uma vez que eles não tinham acesso à mesma educação da elite (MOREL, 1979).

Nestas circunstâncias, a educação brasileira se desenvolveu de forma hierárquica, na qual os filhos dos colonizadores e dirigentes governistas seguiam um modelo de educação clássica. Os descendentes dos colonos, quando conseguiam ter acesso ao ensino, aprendiam um ofício para obterem o próprio sustento e às pessoas escravizadas, índios e negros lhes era determinado a catequese (BARBOSA CUNHA, 2009).

Os jesuítas possuíam muitas escolas e uma organização estável quanto à disciplina nos colégios. Por ser uma forma de educação estruturada, no decorrer do século XVIII, entre outros fatores, o governo temia o poder econômico e político exercido por eles ao modelar a consciência e o comportamento das camadas sociais, o que levou ao encerramento das atividades da Companhia no território brasileiro (ARANHA, 1996).


As reformas aconteceram e rompeu-se gradativamente, com o modelo existente na educação escolar. D. Pedro I outorgou em 1824 a primeira Constituição brasileira que manteve o status da religião católica e o direito de conferir benefícios eclesiásticos. Outras leis foram aprovadas no decorrer da história e a educação religiosa na escola pública sempre em constante transformação, avança e recua, por meio dos movimentos pela liberdade de crença religiosa (BRASIL, 1824).

De fato, a luta somente consegue avanços na política educacional com os princípios garantidos na Constituição de 1988 que estabelece em seu art. 210, parágrafo 1º:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

A inclusão desse dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional, resultando na segunda maior emenda, em números de assinaturas, apresentadas ao Congresso Nacional. Em todo o país houveram esforços pela renovação do conceito de ensino religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar (FONAPER, 2009).

Aspectos como a gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino teve continuidade com a contribuição de educadores que foram protagonistas e se destacaram com ideias que levaram o debate sobre o sistema público de ensino para a arena dos partidos políticos. Destaca-se nacionalmente o senador Darcy Ribeiro que é considerado o prosseguidor das ideias de



Anísio Teixeira pelo seu desempenho nas áreas da educação e cultura e por ter apresentado o projeto que culminou na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) (LEAL, PIMENTEL e PINTO, 2000).

Esta lei estabelece em seu art. 3º; inciso II, que o ensino seria ministrado com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Com a sua vigência e, por meio de discussões a respeito de seu artigo 33, foi aprovado o seu substitutivo com a edição da lei 9.475 (BRASIL, 1997), passando o ensino religioso como disciplina escolar e como área do conhecimento integrante na formação básica do cidadão.

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).⁸


Esse foi o primeiro artigo modificado na LDB mediante ampla mobilização da sociedade brasileira, envolvendo educadores, representantes de entidades civis, religiosas, educacionais, governamentais, de diferentes setores de atuação sensibilizados e comprometidos com a causa do ensino religioso na escola pública em todo o âmbito da educação básica. O relator da lei n. 9.475 (1997), o então deputado Pe. Roque Zimmermann, afirma que, pela primeira vez, foram criadas na história da educação brasileira oportunidades de sistematizar o ensino religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões. É nessa perspectiva da formação plena do cidadão que as crenças devem ser respeitadas e o ensino religioso passa a ser disciplina curricular nas escolas públicas brasileiras (FONAPER, 2009).

Com o livre arbítrio as discussões se intensificam e é na escola que se manifestam as mais variadas formas de religiosidade, por ser um espaço que mantém uma heterogeneidade de sujeitos com diferentes condições econômicas, sociais, culturais, éticas, físicas, religiosas e psicológicas, conforme discute-se a seguir.

ESCOLA PÚBLICA E OS REFLEXOS DA DIVERSIDADE HUMANA

São diversas as instabilidades sociais vividas e refletidas na escola por diferentes seres que estão em constante transformação. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a disciplina de ensino religioso tem papel fundamental na formação básica do cidadão, com o

⁸ Redação dada pela Lei 9475, de 22 de julho de 1997.



intuito de aprofundar a reflexão sobre os valores fundamentais para a pessoa humana, a fim de torná-la livre e consciente.

No linear do século XXI a educação se apresenta como se estivesse em uma dupla encruzilhada de questões não resolvidas, de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade e, de outro, as novas matrizes teóricas ainda não apresentam a coerência necessária para indicar caminhos realmente seguros em uma época de profundas e rápidas transformações (GADOTTI, 2000).

A escola não existe apenas para transmitir conhecimentos prontos e acabados ela é parte integrante de um mundo que se transforma a cada dia e que necessita integrar-se cultural, mas, sobretudo socialmente, pois “o conhecimento não é um patrimônio, é uma força que transforma por dentro os indivíduos e as sociedades” (VALLE, 1997, p. 77).


O apego ao saber existente, aos métodos utilizados e aos textos “definitivos” não pode impedir a escola de descobrir o mundo novo que nasce a cada dia. Por isso, as escolas públicas tem o papel de inovar no trabalho sem as repetições vividas e registradas na sua história, “o que sabes, não tens necessidade de aprender; o que não sabes, não podes aprendê-lo, já que não sabes o que é preciso aprender” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 36).

Importa que a escola seja capaz de reinventar-se a cada momento para dar respostas adequadas aos desafios do devir, que lhe vêm de um mundo em constante transformação, e não uma instituição legitimadora das desigualdades, onde “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais” (BOURDIEU, 1999, p. 46).

O fundamental não é mais fazer funcionar a escola, mas impregná-la da consciência da necessidade de sua constante invenção pela modificação de seus paradigmas, projetos, formas e estruturas. “O ideal da sabedoria já não descreve mais aquele que detém todos os conhecimentos passados, mas aquele que procura e investiga” (VALLE, 1997, p. 74).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tratar sobre a laicidade no ensino público tem como preceito básico não somente pesquisar o contexto histórico e a realidade, ensinar a disciplina, mas tende-se também a interessar-se em promover a consciência de professores em formação, bem como aqueles que vivem a formação continuada, considerando que ser docente dos cursos de formação de professores e lecionar a disciplina ensino religioso – lugar de fala das autoras - requer



incorporar-se ao próprio processo de pesquisa. Ao investigar e ao mesmo tempo intervir requer uma metodologia que tem como objetivo compreender e resolver problemas a partir de informações que contribuam com a tomada de decisões em projetos, processos e reformas estruturais, com a intenção de promover a transformação da realidade, de forma que as pessoas envolvidas tomem consciência do seu papel em um processo de ensino e aprendizagem de maneira colaborativa, inclusive na detecção do que deve ser modificado em relação à estrutura e às práticas que precisam ser adotadas. Por isso, a pesquisa-ação é a metodologia adotada aqui.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Portanto, estrategicamente a pesquisa-ação, como abordagem qualitativa, é de colaboração e aprendizagem, em projetos individuais ou em equipe, de forma que as pesquisadoras, concretamente envolvidas na situação de formação de professores e na docência da disciplina ensino religioso, capturam fatos, discursos e ações e produzem conhecimento a partir da interpretação, compreensão e transformação da realidade sociocultural, portanto, a abordagem da pesquisa-ação é considerada interpretativa-crítica qualitativa.

Dessa forma, o desenvolvimento deste estudo foi conduzido por meio de pesquisa, ação e observação em torno às questões propostas que se relacionam às experiências vividas dentro e fora do contexto escolar, além de um questionário com questões voltadas ao cotidiano dos alunos para complementar a coleta de dados. Foram, também, definidas estratégias com a finalidade de chegar-se o mais próximo possível do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de participantes da pesquisa foi formado por alunos matriculados no 8º e 9º ano, que cursam a disciplina de ensino religioso nos anos finais do ensino fundamental de escola pública, obrigatória para a escola e optativa para o aluno. Para evitar o comprometimento na identidade dos sujeitos envolvidos usou-se, neste texto, a palavra aluno, sem referir-se a ele ou a ela, de igual maneira, a referência nas citações, sendo: A8º ano e A9º ano.

A condução do estudo se deu por meio de diálogo entre os participantes de uma escola pública no interior mineiro, considerando os desafios que se apresentam no processo pedagógico com o trabalho laico na disciplina de ensino religioso. Nas estratégias definidas da pesquisa, optou-se por conversa informal, dialogada com os alunos da escola, com o intuito de



entender o que estimula o ser humano em sua diversidade a buscar respostas às indagações que surgem na vida cotidiana.

O ser humano constitui-se em um ser em relação e na busca de sobreviver e dar significados para a sua existência ele desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com o Transcendente, na tentativa de superar suas limitações (FONAPER, 2009)


Conter os seus limites e viver em harmonia com a heterogeneidade de sujeitos com diferentes condições econômicas, sociais e culturais, éticas, físicas, religiosas e psicológicas é desafiante. “O ser humano não consegue encontrar respostas em lugar nenhum, por isso, ele sempre vai buscar suas respostas por meio da religião” (A9º ano).

Por intermédio das falas dos alunos pesquisados, juntamente com a vivência de cada um deles constata-se que eles almejam o saber e buscam entender o sentido da existência humana. São sujeitos em formação que procuram distinguir as questões existenciais que envolvem o cotidiano de suas vidas. “Em minha opinião, o que estimula o sujeito a buscar respostas nas religiões é que entendendo melhor as religiões, entende-se melhor o mundo” (A9º ano).

São diversas as informações adquiridas pelos alunos, no meio social e nos veículos de comunicação que podem dificultar a escolha e a tomada de decisões e atitudes na vivência de cada um deles. Nesse sentido, a escola além de fornecer informações mais seguras tem o papel fundamental de proporcionar-lhes as condições para desenvolverem o senso crítico e despertar-lhes o gosto pelas reflexões em busca do respeito e dos direitos humanos de todas as pessoas nos seus contextos sociais e de vida. “Muitas características que vemos nos seres humanos, só conseguimos entendê-las na escola, como: raiva, tristeza, ansiedade e solidão, pois os professores e colegas nos ajudam a compreender melhor as atitudes das pessoas que estão no nosso lado” (A9º ano). É nesse sentido, que o livre arbítrio contribui para o avanço do conhecimento, uma vez que desperta no sujeito o desejo de conhecer para compreender.

Destaca-se atualmente as instabilidades sociais refletidas na escola por diferentes seres em formação. Conseqüentemente, o trabalho com a disciplina de ensino religioso tem papel fundamental, sempre no intuito de aprofundar a reflexão sobre os valores arraigados na tradição da humanidade, a fim de tornar os sujeitos livres e conscientes. “Religião todos podem escolher sem serem interrompidos, quando pequenos seguimos os nossos pais, mas quando crescemos podemos decidir qual vamos professar e continuar acreditando ou não” (A8º ano).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), o educador é alguém que naturalmente vive a reverência da alteridade e leva em consideração que família e



comunidade religiosa são espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé. Assim, o educador disponibiliza seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando. Cabe a este educador escutar, facilitar o diálogo, ser interlocutor entre escola e comunidade e mediar os conflitos (FONAPER, 2009).

É nessa perspectiva que o processo educacional em escola pública é fundamental no desenvolvimento de atitudes laicas que demonstram respeito pelas diferentes culturas e crenças religiosas, sempre com o objetivo de aprender sem reprimir o desejo dos sujeitos de conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatos históricos ajudam a compreender os movimentos e os interesses que levaram ao modelo de educação existente atualmente nas escolas públicas brasileiras, que emergem de uma história de dominação alimentada pelas atitudes de mantenedores do monopólio do ensino.

Destaca-se neste trabalho questões históricas arraigadas nas instabilidades sociais que, no âmbito da escola pública, precisa de rupturas na ação educativa, diante do poder simbólico constituído e vivido pelo Estado Brasileiro no que tange ao sistema educacional. Atitudes laicas em escola pública fazem parte de uma bandeira de luta que envolve o ensino e as relações sociais, com vistas a provocar avanços acadêmicos e de ensino, além de atender e cumprir o que reza as políticas públicas no que tange a educação universal de qualidade e laica.

Historicamente as características presentes nas diversidades humanas são refletidas na escola e fazem com que a luta pelo cumprimento da política educacional com seus princípios garantidos na Constituição Federal sejam efetivados. Por fim, constata-se que o ensino religioso laico pode ajudar o estudante a sentir-se instigado e estimulado a procurar respostas sobre as dúvidas e angústias que surgem no decorrer de sua existência.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARBOSA CUNHA, Clera de Faria. Exclusão escolar: concepção de professores(as) de uma escola pública inclusiva. **Dissertação de Mestrado**. Barbacena: UNIPAC, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 02 abril 2021.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 02 abril 2021.



_____. Lei n. 9.475. **Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/19475_97.htm Acesso em: 04 abril 2021.

_____. **Constituição Política do Imperio do Brazil (1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 05 abril 2021

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> Acesso em: 04 abril 2021.

MEC. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 04 abril 2020.

MOREL, Regina Lúcia. **Ciência e estado: a política científica no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

PINTO, Diana Couto. LEAL, Maria Cristina. PIMENTEL, Marília Araújo Lima. **Trajetórias liberais e radicais pela educação pública**. São Paulo: Loyola, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

VALLE, L. do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.



CAPÍTULO 8

DOI: 10.47402/ed.ep.c20214158073

O RITUAL DE ENTOAR O HINO DA ALEMANHA NAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO PERÍODO DA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

Débora de Lima Velho Junges, Doutora em Educação, IFC

RESUMO


Este artigo tem como objetivo analisar como o ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha se fazia presente nas vivências dos descendentes de imigrantes alemães enquanto estudantes nas escolas da imigração alemã durante o período da Campanha de Nacionalização. As ferramentas teóricas do estudo estão vinculadas aos estudos e pesquisas relacionadas à imigração alemã e às teorizações foucaultianas. O material de pesquisa consiste em narrativas de três pessoas que estudaram em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no período citado. Os principais resultados da investigação apontam que, antes das medidas nacionalistas, se ensinava o hino da Alemanha nas escolas da imigração alemã e que essa era uma prática frequente; que para os alunos dessas escolas, entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por serem de descendência alemã; e que esse ritual era marcado por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Campanha de Nacionalização. *Deutschtum*. Poder disciplinar. Ritual escolar.

INTRODUÇÃO

A Campanha de Nacionalização, que iniciou com os decretos de 1938 relacionados à restrição do uso do português como língua única do país e culminou em 1945, é considerada por estudiosos e pesquisadores da imigração alemã no Brasil como um dos elementos que intervieram no declínio das escolas da imigração alemã no território nacional e consequente fechamento destas em colônias alemãs (KREUTZ, 1994; RAMBO, 1994). No estado do Rio Grande do Sul, pela imposição das medidas que buscavam a nacionalização do ensino, “criou-se um clima de tensão e medo na região colonial dos imigrantes” (KREUTZ, 2010, p. 81-82).

Nesse cenário, os imigrantes alemães e seus descendentes passaram a vivenciar um dilema, pois, enquanto cidadãos brasileiros, estes deviam acatar as legislações vigentes. Todavia, o sentimento de pertencimento à nação alemã, perpetuado pela conservação e pela



prática do *Deutschtum*⁹, operava em suas vidas, subjetivando-os¹⁰ de modo a se perceberem como colonos, no qual a descendência alemã era priorizada.

Quanto às formas de vida escolar¹¹, antes das medidas impostas pelo Estado, os princípios norteadores do germanismo “eram transmitidos na escola, através do currículo, do conteúdo programático, dos livros didáticos, através da língua alemã e da ação dos professores” (FONSECA, 2007, p. 105). Como procuraremos discutir, tais princípios norteadores do germanismo foram, em alguns casos, preservados e, até mesmo, reforçados no período da Campanha de Nacionalização em forma de rituais¹² adaptados às novas condições.

De modo mais específico, este artigo tem como objetivo analisar como o ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha se fazia presente nas vivências dos descendentes de imigrantes alemães enquanto estudantes nas escolas da imigração alemã durante o período da Campanha de Nacionalização. Para isso, foram produzidas narrativas com três pessoas que estudaram em escolas da imigração alemã no período compreendido entre 1938 a 1945.

O DEUTSCHTUM E O PERÍODO DA CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO


Antes de mais nada, é relevante, para as discussões que serão tratadas neste artigo, considerar a atmosfera que compunha o cenário no qual as escolas da imigração estavam inseridas e apresentar quais aspectos circundavam as relações estabelecidas entre Brasil e Alemanha nesse período. Isto porque, o enunciado de uma possível ameaça à constituição de uma nacionalidade brasileira pela preservação e prática do *Deutschtum* em território nacional circulava no Estado, na sociedade brasileira e entre os imigrantes alemães e seus descendentes, e encontrou terreno fértil com a ascensão do nazismo em 1933 até o final da Segunda Guerra Mundial (SEYFETH, 2002; WEBER, 2012).

⁹Na tradição alemã do século XIX, a noção de *Deutschtum* (germanismo) introduz “a ideia de que a nacionalidade é herdada, produto de um desenvolvimento físico, espiritual e moral: um alemão é sempre alemão, ainda que tenha nascido em outro país” (SEYFERTH, 1982, p. 46)

¹⁰Baseamos em Foucault a compreensão de subjetivação utilizada ao longo do artigo. Para o filósofo “os processos de subjetivação e objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 235-236). Assim, os modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito, de sua subjetividade. Essa expressão se refere às formas de atividade, aos exercícios, aos processos que o indivíduo age sobre si mesmo para a constituição de si enquanto sujeito.

¹¹Utilizamos a expressão “formas de vida” no sentido dado por Wittgenstein (1999). O uso do plural quer indicar que uma pessoa transita por diferentes formas de vida: no trabalho, em casa, no mercado, no restaurante, ao conversar com seu colega de trabalho, ao conversar com seu superior, entre outras. Em cada uma das formas de vida, ela pratica jogos de linguagem que, mesmo que mantenham entre si semelhanças, apresentam peculiaridades (WITTGENSTEIN, 1999).

¹²Tal como compreendido por Foucault (2011), compreendemos os rituais como procedimentos que legitimam a manifestação da verdade, sejam eles na ordem do dito, do enunciado ou do que foi expresso, como também de outros procedimentos postos em ação na prática social. No contexto deste estudo, os rituais são aqueles que se relacionam às especificidades subjetivas e objetivas que eram praticadas nas escolas da imigração alemã.



Em sua Tese, Rahmeier (2009) estudou as relações diplomáticas, políticas e militares estabelecidas entre Alemanha e Brasil da metade da década de 1930 até a declaração brasileira de guerra à Alemanha, em 1942. A autora observa que antes de 1937 “as relações diplomáticas da Alemanha com o Brasil eram guiadas pelas necessidades comerciais de ambos os países” (RAHMEIER, 2009, p. 81) e, também, por razões políticas. Havia uma forte tendência de crescimento e estreitamento entre as relações comerciais e políticas dos dois países, posto que, do lado alemão, se fazia necessário um grande volume de matérias-primas diversificadas e de produtos agrícolas que eram encontrados no Brasil.

Além disso, a Alemanha “também necessitava de um mercado consumidor para seus inúmeros produtos industrializados” (RAHMEIER, 2009, p. 89) e encontrou no Brasil a abertura necessária para exportação dos produtos manufaturados. Outro fator que intensificou as relações comerciais “foi a possibilidade do comércio de compensação entre Brasil e Alemanha atender às intenções das forças armadas do Brasil, pois permitia a compra de material bélico das empresas alemães” (RAHMEIER, 2009, p. 89).

Até 1937, as divergências na concepção de nacionalismo entre os dois países pouco afetaram a relação diplomática estabelecida e os apoios comerciais e políticos entre ambos. Contudo, a partir da implementação do Estado Novo, as relações entre Brasil e Estados Unidos se intensificaram e se tornaram cada vez mais consistentes. Nesse período, ocorreu o “fechamento dos acordos comerciais, de criação da siderurgia e de compra de armamentos do Brasil dos Estados Unidos” (RAHMEIER, 2009, p. 248), o que repercutiu de maneira negativa nos apoios comerciais, políticos e bélicos constituídos até então entre Brasil e Alemanha.

Das mudanças que se seguiram no governo de Getúlio Vargas com a criação e a imposição do Estado Novo e a outorga de uma nova Constituição em 1937, algumas afetaram direta ou indiretamente a relação diplomática entre Brasil e Alemanha, assim como repercutiram na vida dos imigrantes alemães e seus descendentes (RAHMEIER, 2009). Entre elas, se destacam a Campanha de Nacionalização (ao impor ações direcionadas às comunidades de imigrantes e seus descendentes e também ações contra cidadãos alemães que por ventura estivessem em território brasileiro), a proibição dos partidos estrangeiros (incluindo o Partido Nazista no Brasil) e a vinculação na mídia nacional de reportagens negativas sobre a Alemanha.



A partir dessas mudanças na política interna do Brasil, “a diplomacia germânica começou a intervir oficialmente junto ao governo brasileiro, em defesa de seus compatriotas, que se viam perseguidos, sendo que os dois governos estavam defendendo sua concepção de nacionalismo” (RAHMEIER, 2009, p. 31). Uma das principais diferenças que distinguem a concepção de nacionalismo entre Alemanha e Brasil se dá em um marco temporal. Ao passo que o Brasil de Getúlio Vargas procurava construir sua nacionalidade se voltando para o futuro, na Alemanha (assim como ocorria na maioria dos países europeus) a noção de Nação estava consolidada e havia um imperativo pela preservação do *Deutschtum*.

Outro ponto que distinguia a concepção de nacionalismo nos dois países era a compreensão jurídica de cidadania. No Brasil, era empregado “o princípio do *jus soli*, onde cidadania e nacionalidade são coisas indistintas e definidas pelo solo de nascimento, ou seja, quem nasce em solo brasileiro é brasileiro” (NEUMANN, 2009, p. 135). Assim, para o Estado Novo, os imigrantes e descendentes que não haviam nascido no território brasileiro permaneciam na condição de estrangeiros e eram considerados uma ameaça para a unidade nacional (SEYFERTH, 2008).

No caso alemão, nacionalidade e cidadania eram termos distintos conforme o princípio que operava do *jus sanguinis*. Segundo este princípio “a nacionalidade é transmitida pelo sangue, assim, em qualquer lugar, um alemão sempre permanece como tal; já a cidadania é dada pelo local de nascimento” (NEUMANN, 2009, p. 135). Ou seja, mesmo que o descendente de um imigrante alemão nascesse no Brasil, sua nacionalidade era considerada alemã pelo entendimento jurídico desse país. Além disso, essa compreensão pressupõe que a nacionalidade alemã, ou o *Deutschtum*, é “perpetuada, mesmo longe da pátria de origem, através da cultura, do idioma e dos demais costumes alemães” (DIAS, 2006, p. 23).

Enquanto na Alemanha se lutava pela manutenção da continuidade do *Deutschtum*, mesmo em território não-alemão, o Estado Novo passou a repudiar manifestações culturais e étnicas que em seu entendimento poderiam interferir negativamente na construção do ideal de um nacionalismo brasileiro. Assim, a preservação e as formas de manifestação do *Deutschtum* pelos imigrantes e seus descendentes que até 1937 era, de certa forma, aceita pelo governo brasileiro, passou a ser um problema a ser combatido em nível nacional (DIAS, 2006).

Vale ressaltar que o *Deutschtum* “é umas das categorias centrais do germanismo, corrente de pensamento que se difundiu no Rio Grande do Sul a partir do final do século XIX e durante as primeiras quatro décadas do século XX” (ARENDDT, 2005, p. 95). Referente à



nacionalidade alemã, esse termo, que se originou do pensamento romântico-nacionalista e sofreu influência das teorias raciais (GRÜTZMANN, 2008), é concebido por diferentes vertentes da bibliografia alemã como “os traços culturais particulares desse grupo – língua, religião, sistema de parentesco etc. – que são capazes de oferecer crenças, regras de conduta e valores morais” (DIAS, 2006, p. 22).

A constituição da subjetivação “precisa se desenvolver em termos da relação entre as tecnologias para o governo da conduta e as técnicas intelectuais, corporais e éticas que estruturam a relação do ser consigo mesmo em diferentes momentos e locais” (ROSE, 2001, p. 45). Nesse sentido, compreende-se que o *Deutschtum* operava como uma tecnologia na produção de uma subjetividade específica na forma de vida alemã (sendo esses sujeitos residentes ou não da Alemanha, considerando o princípio jurídico do *jus sanguinis*), ao estabelecer um conjunto de princípios e regras que atuava na relação do ser consigo e com os outros.

As práticas de subjetivação, atreladas ao ideal de manutenção do *Deutschtum*, operavam na produção e transformação das experiências dos alemães, tanto no campo individual (da constituição e transformação de si mesmo), quanto coletivo (na condução e na relação com o outro). Uma vez que as tecnologias, “são vivenciadas/aplicadas/constituídas na experiência social dos sujeitos” (BUJES, 2002, p. 6), o germanismo se inseria como uma tecnologia que constituiu um modo de ser que possuía particularidades relacionadas aos valores, mitos e tradições de uma nacionalidade alemã.

No contexto no Rio Grande do Sul, a luta pela manutenção e preservação do *Deutschtum* é praticamente unanimidade entre os historiadores da imigração alemã. Kreutz, (2007, 2010), Seyferth (1997, 2008), Arendt (2005), Dias (2006) e Grützmann (2008) são alguns que evidenciam que entre os imigrantes alemães e seus descendentes se procurou conservar e, até mesmo, reproduzir o que consideravam representar o “bem cultural germânico”, vinculado a um sentimento de pertencimento étnico e cultural. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo buscando a continuidade do *Deutschtum*, os imigrantes alemães e seus descendentes procuraram se integrar a sociedade e adquirir a cidadania brasileira (WITT, 2008), ou seja, eles não se mantiveram as margens do restante da sociedade.

A partir da segunda metade do século XIX, principalmente pela imprensa em alemão, se difundiu com intensidade “a ideia de que os imigrantes alemães e seus descendentes deveriam conservar a sua identidade, denominada de germanidade (*Deutschtum*) e, assim,



manter os laços étnico-culturais com a Alemanha” (GRÜTZMANN, 2008, p. 1). Essa ideia se vinculou a três diferentes vertentes no Rio Grande do Sul que, apesar de serem representadas por diferentes líderes, tinham em comum a luta pela defesa do *Deutschtum*. As vertentes eram: de pastores luteranos (líderes das comunidades evangélicas luteranas), de padres jesuítas (que lideravam a população católica de ascendência alemã) e dos Brummer (que não estavam vinculados a uma religião específica) (ARENDDT, 2005).


Se por um lado os imigrantes alemães e seus descendentes foram subjetivados pelo discurso do *Deutschtum*, a partir da década de 1930, eles passaram a serem pressionados pelos governos federais e estaduais que pretendiam “a nacionalização do elemento estrangeiro e a supressão de qualquer grupo etnicamente homogêneo, defendendo a ‘mistura de raças’ para a formação do povo brasileiro” (ARENDDT, 2005, p. 107).

No contexto da Campanha de Nacionalização, os imigrantes alemães e seus descendentes passaram a vivenciar um dilema, pois, enquanto cidadãos brasileiros, estes deviam acatar as legislações vigentes, que nesse caso suprimiam as manifestações culturais e étnicas consideradas pelo Estado desvinculadas com a sua concepção de nacionalismo. Todavia, o sentimento de pertencimento à nação alemã gerava certos conflitos entre os imigrantes alemães e seus descendentes e os representantes da lei (RAHMEIER, 2009).

“Mesmo que Getúlio Vargas, pelas suas ações, concordasse e adotasse alguns métodos considerados nazistas, não admitia aos estrangeiros interferirem ou incentivarem a preservação de uma cultura não brasileira” (RAHMEIER, 2009, p. 101). Tais atos repercutiram negativamente nas relações entre o governo brasileiro, o Estado alemão e o Partido Nazista. Entretanto, ao contrário do que apontam autores da historiografia tradicional da imigração alemã, Rahmeier (2009), ao analisar a documentação militar e diplomática existente no Arquivo Nacional Alemão, observou que a Campanha de Nacionalização não foi a maior motivadora da crise diplomática entre Alemanha e Brasil após 1938.

A Campanha de Nacionalização provocou descontentamentos, mas a diplomacia alemã compreendia que não poderia intervir na nova legislação brasileira. Nesse caso, as ações diplomáticas expressas pelos documentos oficiais dão conta dos interesses dos cidadãos alemães em termos de prisões e da preocupação com a escolarização em língua portuguesa.

“Percebe-se que o cerne da questão era o choque entre as ideias de nacionalismo” (RAHMEIER, 2009, p. 359). A discordância se dava na questão da preservação e prática do *Deutschtum* em território brasileiro em oposição da política nacionalista do governo de Vargas,



que desejava criar uma nação brasileira na qual todos que residiam no Brasil deveriam ter uma cultura comum. Na narrativa dos participantes desta pesquisa, são notórias a manutenção e a importância da germanidade em suas histórias de vida.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme abordado, a Campanha de Nacionalização teve grandes implicações para as comunidades de imigração alemã, em especial, produzindo tensionamentos em escolas situadas neste contexto. Tal período temporal se constitui como relevante na trajetória da escolarização da imigração alemã. Por essa razão foi definido como sujeitos dessa pesquisa um grupo de pessoas que frequentaram escolas da imigração alemã no período da Campanha de Nacionalização, entre 1938 e 1945.


O grupo de três¹³ participantes foi entrevistado durante o ano de 2013, sendo que estes tinham idades que variavam de 78 a 85 anos. O grupo era dividido em duas mulheres e um homem que residiam em Parobé e Taquara no momento das entrevistas, municípios do Rio Grande do Sul.

Para a escolha dos participantes do estudo, inicialmente foram contatados os administradores de dois asilos dos municípios de Taquara e Parobé. Foram eles que, após terem sido informados dos objetivos da pesquisa, fizeram a seleção dos residentes, segundo o critério: haver frequentado alguma escola da imigração alemã, da região, no período da Campanha de Nacionalização.

Com cada um dos participantes foi realizada mais de uma entrevista individual, de modo a produzir narrativas, em conformidade com as formulações da metodologia de Storytelling (JØRGENSEN; BOJE, 2010). Isso implicou em não conduzir a fala dos entrevistados de modo a conformá-la como texto linearizado (com um começo, meio e fim).

Na perspectiva da Storytelling, aquele que fala passa a ter a liberdade de contar a sua história do modo que lhe for conveniente, sem que haja a delimitação do que falar e como organizar sua fala. Na produção das narrativas, procuramos nos afastar da realização de entrevistas estruturadas que enfocassem, unicamente, o objetivo da pesquisa, já que essa

¹³ Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, eles foram identificados pelos seguintes nomes: Helga, Veni e Germano.



modalidade de entrevista pode induzir a um viés menos subjetivo (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010).

Por se constituir como uma prática discursiva, a narrativa e, conseqüentemente, a perspectiva metodológica de Storytelling, também está imbricada em relações de poder (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010) que penetram “muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 71). Assim, a narração, como uma prática discursiva, também se submete aos procedimentos organizacionais, seletivos e restritivos de proferimento das palavras (FOUCAULT, 1998). Em suma, a narrativa é compreendida em termos da relação do narrador consigo mesmo e com os outros, operando em determinados tempos e espaços (JØRGENSEN; NUNEZ, 2010).

Tendo como orientadores os preceitos da metodologia de Storytelling, as entrevistas (gravadas e posteriormente transcritas) foram concedidas nas dependências dos dois asilos da região, onde residiam os participantes¹⁴. Tais entrevistas foram longas, com duração média de duas horas cada. Em vários momentos, eles recordaram vivências ocorridas em períodos anteriores e posteriores aos da Campanha de Nacionalização. Nessas ocasiões, procuramos ter o cuidado de não os interromper, uma vez que, às vezes, essas fugas acabavam introduzindo algo relacionado com o período em que frequentaram a escola da imigração alemã.

ORGULHO EM ENTOAR O HINO DA ALEMANHA

Vinculadas a um processo acionado pelo ideário germanista de manter o vínculo com a cultura alemã no Brasil pela conservação da língua materna, e como recurso para a diferenciação e identificação dos imigrantes e de seus descendentes, as aulas nas escolas da imigração alemã eram dadas, quase integralmente, em alemão até o início da Campanha de Nacionalização (ARENDR, 2005). Com os decretos efetivados pelo Estado Novo, estabeleceram-se tecnologias de controle sobre a população que visavam não excluir os imigrantes alemães e seus descendentes, mas integrá-los, seguindo as intencionalidades do governo. Exemplos disso foram a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, a criação das

¹⁴ Cabe, aqui, também ressaltar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após serem informados sobre os objetivos da pesquisa, de acordo às normas de ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Além disso, o Projeto de Pesquisa tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade à qual o estudo esteve vinculado e foi aprovado, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.



Caravanas Nacionalistas - que procuravam disseminar o culto à pátria -, e a obrigatoriedade do ensino cívico, de Geografia e de História do Brasil (WANDERER, 2014).

Neste contexto, das enunciações dos entrevistados enfocamos neste artigo o ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha, que operou em favor do discurso de manutenção do *Deutschtum*, e evidencia que esta prática fazia parte dos rituais escolares dessa forma de vida e que para os alunos dessas escolas entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por terem descendência alemã.

Antes de ser impedido o canto de hinos nacionais estrangeiros nos espaços públicos, em virtude da proibição do uso de línguas estrangeiras, essa era uma prática comum nas escolas da imigração alemã que se entoasse o hino da Alemanha. Naquele período o hino era composto pela primeira estrofe da “Canção dos Alemães” de Fallersleben (GRAFETSTÄTTER, 2014) que afirma a superioridade alemã, ideologia adotada pelo Partido Nazista durante o Terceiro Reich (1933-1945), e defende a unidade geográfica que unificaria o povo alemão: “*A Alemanha, a Alemanha acima de tudo / Acima de tudo no mundo / Se isto sempre nos mantiver fraternalmente juntos, para a defesa e o sítio / Do (rio) Maas até o Memel / Do Ádige ao Báltico / Alemanha, Alemanha acima de tudo / Acima de tudo no mundo!*”.

O hino de um país é um símbolo integrante das representações que constituem uma cultura/identidade nacional e que produz sentido de pertencimento a aqueles que dela se identificam. A defesa de uma cultura nacional mobiliza as pessoas, construindo identidades que se encontram situadas entre o passado e o futuro e, também, estabelecem vínculos com lugares, tradições, eventos e histórias específicas (HALL, 2006).

Assim, o hino nacional faz parte de um conjunto de representações, que ao ser tomado como um ritual de manifestação da verdade (FOUCAULT, 2010), produz uma consciência coletiva de identidade nacional, mas que atua sobre cada indivíduo. “[...] Um ritual de manifestação da verdade sustentada por um exercício de poder; de um certo número de relações que certamente não podem ser reduzidas ao nível da utilidade pura e simples” (FOUCAULT, 2010, p. 34).

No caso dos trechos das narrativas de Germano, Helga e Veni, a prática pedagógica de ensinar, aprender e entoar a “Canção dos Alemães” se constituiu como um ritual, no qual se reverenciava a descendência germânica e a superioridade alemã “acima de tudo e acima de todo mundo”, como expresso no início e ao final da estrofe do hino que era cantado no período do Terceiro Reich. Nesse sentido, os excertos evidenciam três pontos: que ensinar e entoar o hino




da Alemanha fazia parte dos rituais escolares dessa forma de vida; que para os alunos dessas escolas entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por terem a descendência alemã; e que esse ritual era marcado por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares.

Com relação ao primeiro ponto, os três participantes relataram que havia sido na escola da imigração alemã na qual haviam estudado que aprenderam a cantar o hino da Alemanha e, além disso, entoar o hino se configurava como uma prática escolar recorrente na programação semanal. Conforme Germano, *“lembro que de tudo o que aprendi do povo alemão, uma das primeiras coisas que aprendi foi o hino alemão”*, ele ainda observa que *“quase sempre no início da aula a gente cantava, que era pra não esquecer das frases. Também se cantava quando tinha algum tipo de competição entre nós que estudava lá. Como jogos”*. Helga narrou: *“foi na escola também que eu aprendi o hino alemão. A gente cantava ele uma vez por semana, antes da aula começar”*. E, Veni observou que *“eu lembro que foi na escola que eu aprendi o hino da Alemanha e nunca mais esqueci”*.

Tais narrativas reforçam o que já havia sido afirmado por outras pesquisas realizadas no contexto das escolas da imigração alemã: que o hino da Alemanha era entoado com frequência nesses espaços educacionais (GAERTNER, 2004; SOUZA, 2006; PAULA, 2006; DIAS, 2006; SILVA, 2010; WIEDERKEHR, 2012). Dentre tais estudos, destacamos as observações realizadas por Souza (2006) e Silva (2010).

Souza (2006), em sua dissertação que teve como contexto uma escola situada em Curitiba/PR, observou que *“a bandeira, enquanto símbolo, estava presente na maioria das solenidades acontecidas no interior da Escola Alemã/Colégio Progresso, não somente a brasileira, mas também a bandeira alemã e o hino da Alemanha”* (SOUZA, 2006, p. 114). Além do mais, estas manifestações de preservação às tradições alemãs não eram consideradas *“erradas”* pelas autoridades locais presentes em tais momentos. Pelo menos, não antes do início da Campanha de Nacionalização.

Tomando como lócus de pesquisa uma escola da imigração alemã situada em São Paulo no período entre a Primeira e o fim da Segunda Guerra Mundial, Silva (2010) constatou que fazia parte do currículo daquela escola o ensino de peças de teatro e hinos nacionalistas alemães. De acordo com um dos documentos analisados, antes das medidas nacionalistas e da presença da polícia no espaço da escola, *“canções alemãs de cunho nacionalista e o hino da Alemanha eram frequentes durante as aulas”* (SILVA, 2010, p. 119) e também *“festas escolares eram*



feitas com a ajuda do Grupo de apoio ao NSDAP” (sigla de Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei/Partido Nacional Socialista), nas quais “o hino da Alemanha era entoado sempre” (SILVA, 2010, p. 122).

Tais estudos reforçam o argumento de que ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha era um ritual escolar presente no contexto da forma de vida das escolas da imigração alemã antes das intervenções de Estado durante a Campanha de Nacionalização. Entretanto, em tais espaços também era ensinado e cantado o hino nacional do Brasil, mesmo antes das leis que instituíram a obrigatoriedade do canto do hino com o hasteamento da bandeira nacional e de ensaiar os hinos pátrios (como os da Bandeira, da Independência e da República). Até mesmo alguns livros didáticos utilizados em escolas da imigração alemã continham as letras dos hinos oficiais brasileiros (DIAS, 2006). Porém essa prática ocorria de maneira diferente do que em relação ao canto do hino alemão.

Antes das medidas estabelecidas na Campanha de Nacionalização, cantar o hino brasileiro não era uma prática tão frequente quanto cantar o hino alemão: “*mas antes a gente cantava sempre da Alemanha primeiro e, às vezes, do Brasil. Mas não era muito não*” (Germano); “*não é que a gente não sabia o hino do Brasil, mas o que era o mais cantado era o da Alemanha*” (Veni).

Com as medidas nacionalistas que procuravam promover a unificação do Estado-Nação brasileiro, por meio da criação de uma identidade nacional, o canto do hino se constituiu como uma ferramenta de divulgação dos ideais de admiração e respeito à pátria (PAULA, 2006). No entanto, mesmo com a obrigatoriedade e a ampliação da frequência do canto do hino brasileiro como um ritual escolar, ela era realizada de maneira diferente pelos alunos. Se por um lado, o respeito e o posicionamento dos corpos dos estudantes era o mesmo do que quando eles entoavam o hino da Alemanha, o “entusiasmo” em fazê-lo era menor.

Segundo Germano “*quando foi proibido da gente cantar o hino na escola, a gente já sabia o hino brasileiro, aí só cantávamos esse*”, mas “*todos os meus colegas também queriam cantar o hino da Alemanha que era mais bonito, mais pomposo. Ai a gente não cantava o do Brasil com tanta empolgação, porque não se gostava tanto. Mas sempre foi com muito respeito*”. Além de relatar que o hino brasileiro não era executado com “tanta empolgação” quanto ocorria com o hino alemão, Germano ainda observou que a frequência em que se cantava o hino brasileiro também era menor do que quando se podia entoar o hino da Alemanha.




A mesma diferença em relação à execução dos dois hinos é narrada por Veni. Antes da Campanha de Nacionalização ela relatou que *“na escola eu cantava com mais vontade o hino alemão do que o do Brasil, que a gente cantava pouco até. Só mais quanto tinha as atividades da pátria, das comemorações que tinha na escola”*. Com a proibição da língua alemã, *“ficou só o do Brasil, mas não era a mesma coisa. Ninguém cantava com tanto entusiasmo sabe, era diferente. Mas a gente aprendeu todos os hinos, o hino do Brasil, da Bandeira, da Proclamação, Independência. Tudo bem certinho”*.

Diante de tais narrativas, é possível afirmar que entoar os hinos nacionais brasileiro e alemão se constituía como um ritual escolar nas escolas da imigração alemã, mas existiam diferenças na execução dos mesmos. Enquanto podiam cantar o hino da Alemanha, os alunos de tais escolas o faziam com mais frequência e entusiasmo. No entanto, ao ser proibida sua execução, o hino do Brasil passou a ser entoado como uma obrigação em momentos direcionados a demonstração de patriotismo e com menos entusiasmo.

O segundo ponto a ser discutido em relação ao ritual escolar de execução do hino alemão nas escolas da imigração alemã considera que, para os alunos, entoar o hino da Alemanha era uma demonstração de orgulho e respeito por terem a descendência alemã. Os três participantes são enfáticos em relação a esta questão, como pode ser percebido nos trechos a seguir: *“eu lembro que gostava de cantar o hino alemão. A melodia era bonita e como eu nasci de família que veio da Alemanha era como um orgulho cantar um hino que não era o daqui. Me fazia sentir diferente, mais como se estivesse lá”* (Germano); *“a gente cantava ele uma vez por semana, antes da aula começar, como forma de mostrar respeito pelos nossos antepassados e das nossas heranças trazidas pelos nossos antepassados que a gente devia manter viva. Era como voltar às origens”* (Helga); *“todos gostavam mais, porque éramos todos filhos de colonos e saber o hino era um orgulho pra nós. Eu sempre cantava com vontade, para mostrar que eu sabia ele direito e como uma forma de mostrar que eu tinha muito orgulho de ser de descendência alemã”* (Veni).

A partir da análise da narrativa dos participantes, é possível observar que cantar o hino alemão reforçava o sentimento de pertencimento à nacionalidade alemã. Ou seja, os participantes se viam como alemães, mas residentes em solo brasileiro, por isso a necessidade da manutenção do *Deutschtum* em suas trajetórias de vida.

Serem descendentes de alemães e se aceitar como alemães de cidadania brasileira constituía a subjetividade dos participantes dessa pesquisa. Eles tinham no ritual escolar de




entoar o hino alemão a oportunidade de demonstrar como se sentiam orgulhosos de sua descendência e o quanto queriam preservar as tradições aprendidas tanto no contexto familiar quanto na forma de vida das escolas da imigração alemã, uma vez que os três participantes narraram que foi no espaço escolar que aprenderam com seus professores o hino da Alemanha.

Quando lhes foi negado o rito de canto do hino alemão, em razão de possíveis denúncias de práticas nazistas e das punições cabíveis por esses atos aos responsáveis pela sua execução (principalmente na figura do diretor e do professor), os alunos das escolas da imigração alemã se mostraram contrariados. Isso porque, como observam os participantes dessa pesquisa, eles não percebiam como esse ritual lhes poderia ser prejudicial.

Germano narrou que, após o início da Campanha de Nacionalização, sua professora parou de cantar do hino alemão em sala de aula e recordou o fim dessa prática com pesar: *“a professora proibiu a gente de cantar, porque era lei. Ai nós paramos né, fazer o quê. Mas foi uma pena não poder mais cantar, isso não fazia mal a ninguém né”*. Veni também lembrou que lhe causou um sentimento de pesar não poder mais cantar o hino alemão, nela e em “todo mundo”: *“mas depois não podia mais cantar, aí parou o costume. Eu achava uma pena, porque eu queria continuar cantando, todo mundo queria”*. Já Helga observou que para ela era errado considerar que tudo o que estava relacionado à Alemanha fosse “ruim”, inclusive cantar o hino, um exercício que ela gostava de praticar: *“mas isso acabou com a guerra. Depois da guerra não dava mais pra fazer isso. Foi como se tudo o que era da Alemanha fosse ruim. Eu não acho que era verdade. Era bom cantar o hino”*.

A prática de cantar o hino da Alemanha nas escolas da imigração alemã se constituía em um ritual escolar configurado como um modo de exercício, no qual os alunos descendentes de alemães exerciam sobre si mesmo e que atuava na produção de um certo reconhecimento como sendo alemães. Entendemos exercício como “qualquer operação que conserva ou melhora a qualificação do ator para realizar a mesma operação da próxima vez, seja ela declarada como exercício ou não” (SLOTERDIJK, 2012, p.14). Assim, entoar o hino alemão está relacionado à produção de um modo de vida específico pela repetição desse exercício, um exercício que era marcado por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares. Este que é o terceiro ponto analisado em relação ao ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha.

Os fragmentos a seguir destacam como era realizado o ritual de entoação do hino alemão, caracterizado pela presença de tecnologias de poder disciplinar que eram postas em



funcionamento sobre os descendentes de alemães. Sobre a forma com que os alunos se posicionavam para cantar o hino da Alemanha na escola, Germano observou que se “*cantava ele que nem se fosse na própria Alemanha, com toda a **ordem** que se podia, porque o povo alemão faz assim. Tudo em **fila**, bem **alinhado** que era pra fazer bonito*” (grifos nossos). O ordenamento e o uso da fila também estão presentes na fala de Veni: “*a gente sempre cantava, era tudo muito **organizado** e com muito **respeito**. Todo mundo em **fila**, na **posição de sentido**” (grifos nossos).*

A narrativa de Helga em relação ao momento de canto do hino alemão é mais detalhada. Ela considerava que “*era bom cantar o hino. Todo mundo **enfileirado** direitinho, com **um braço levantado, mostrando respeito, como soldado**. A gente não podia se mexer muito, só **cantar bem alto**. Se não podia até ser castigado pelo professor. [pausa] Ele era exigente com nós, porque nós éramos de família alemã. Ai tinha que fazer tudo bem certinho. Mas a gente sempre fazia tudo certo como ele tinha ensinado*” (grifos nossos).

Nas expressões grifadas das narrativas dos participantes, destacamos as práticas de se posicionar em filas, com ordenamento e demonstrando respeito pelo momento cívico. Como o exercício de entoar o hino da Alemanha era uma atividade recorrente no ambiente escolar, estas características disciplinares eram exercitadas continuamente como mecanismos de poder postos em ação sobre a vida e os corpos dos descendentes de alemães (WANDERER, 2014).

O objetivo dos mecanismos de poder disciplinar é a docilidade dos corpos dos indivíduos, de forma que os indivíduos sujeitados a esse disciplinamento se tornem úteis para a sociedade. Tais práticas de poder, “que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2004, p. 118), passam a ser exercidas sobre todo o corpo social, impondo sobre este uma relação de docilidade e de utilidade, para a produção de sujeitos disciplinados.

“A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2004, p. 119). Nesse sentido, o poder disciplinar procura reduzir a mobilização política produtora de individualidades, ao mesmo tempo em que promove o potencial econômico dos corpos. Na fabricação de corpos dóceis, não há modelagens impostas à força sobre eles. O que há são poderes que atuam no âmbito do corpo e dos saberes, que os manipulam e levam ao disciplinamento dócil (VEIGA-NETO, 2004).



O ritual escolar de entoar o hino da Alemanha disciplinava os alunos das escolas da imigração alemã, pois inculcia uma série de regras que deveriam ser seguidas relacionadas ao posicionamento de seus corpos. Esses mecanismos disciplinares mobilizavam os descendentes de alemães, sujeitando-os de tal modo que para os participantes da pesquisa era considerado como “natural” seguir as regras estabelecidas por seus professores.


Também é interessante observar, nas narrativas de Germano e Helga, que se posicionar como alunos disciplinados no ato de entoar o hino alemão, era uma ação esperada para eles por serem de descendência alemã. Conforme Germano “*se cantava ele que nem se fosse na própria Alemanha, com toda a ordem que se podia, porque o povo alemão faz assim*”. Já Helga ressaltou que seu professor era exigente com ela e seus colegas “*porque nós éramos de família alemã. Ai tinha que fazer tudo bem certinho*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada com base nos excertos das narrativas apresentadas pelos participantes desta pesquisa, alguns pontos merecem destaque no que tangem à fala em favor da manutenção da *Deutschtum* entre os imigrantes alemães e seus descendentes. Como argumentado, o germanismo defendia que, independente do lugar em que migrantes alemães se estabelecessem, o *Deutschtum* deveria ser preservado. Desse modo, a “transmissão dos valores nacionais, dos mitos históricos e das tradições folclóricas alemãs” (DIAS, 2006, p. 23) deveriam ser passados para as gerações futuras, como meio de manter os laços nacionalistas com a Alemanha.

Além do que era transmitido e ensinado em relação à cultura germânica no contexto das famílias, também o espaço escolar cumpria esse papel. “As instituições escolares teuto-brasileiras ou alemãs trabalhavam em sala de aula a temática do *Deutschtum*” (RAHMEIER, 2009, p. 66). Isto porque tratavam diretamente de assuntos referentes à cultura alemã, uma parcela dos professores veio da Alemanha para lecionar nas escolas da imigração e, em alguns casos, as escolas eram financiadas com recursos estrangeiros que tinham como pressuposto ideológico a manutenção do *Deutschtum* (RAHMEIER, 2009).

Quando se instaurou a Campanha de Nacionalização, com suas diversas medidas que afetaram diretamente as escolas da imigração alemã em relação às condições de permanência de seu funcionamento, “ações advindas dela não agradaram o governo alemão, porque este não entendia como, durante mais de 100 anos, foi permitida a atuação de escolas e igrejas alemãs e agora, de uma hora para outra, tudo estava proibido” (RAHMEIER, 2009, p. 162). Para a



embaixada alemã no Brasil e o Partido Nazista, a preocupação com o futuro das escolas da imigração alemã se dava em relação ao papel que elas exerciam em favor da “perpetuação das características étnicas, o desenvolvimento do *Deutschtum*” (RAHMEIER, 2009, p. 90).


Todavia, apesar da preocupação política da Alemanha com as medidas impostas sobre as escolas da imigração alemã, as ações não se constituíram como motivo para o desencadeamento de conflitos diplomáticos entre os dois países. Tanto o embaixador alemão, quanto o Partido Nazista sugeriram às escolas da imigração alemã que essas se adaptassem às leis brasileiras, “assim, deveria passar-se ao ensino em língua portuguesa, e os diretores deveriam ter cidadania brasileira” (RAHMEIER, 2009, p. 358). Este fato “dificultou em muito o trabalho dos professores vindos da Alemanha e impediu que os órgãos partidários e governamentais alemães gerenciassem as escolas alemãs no Brasil” (RAHMEIER, 2009, p. 136).

Nas escolas, os princípios norteadores do germanismo eram transmitidos a partir de diversos rituais escolares, tais como a prática de entoar o hino. O exercício analítico realizado na seção anterior, procurou discutir o ritual escolar de ensinar, aprender e entoar o hino da Alemanha na forma de vida das escolas da imigração alemã, antes e durante o acontecimento da Campanha de Nacionalização. Diante das narrativas apresentadas de três participantes da pesquisa, foi possível afirmar que antes das medidas nacionalistas se ensinava o hino da Alemanha nas escolas da imigração alemã e que essa era uma prática frequente caracterizada por um ordenamento que incitava a disciplina sobre os corpos dos escolares. Além disso, para os alunos dessas escolas, entoar o hino era uma demonstração de orgulho e respeito por serem de descendência alemã.

Como explicitamos por meio das narrativas, com a proibição do uso da língua alemã, o hino da Alemanha deixou de se entoado e se passou a cantar o hino do Brasil em momentos específicos ligados às demonstrações de civismo. Entretanto, apesar do respeito e da posição ordenada dos alunos, para eles, cantar o hino brasileiro não representava o mesmo de quando era possível entoar o hino alemão, uma vez que eles se posicionavam como descendentes de alemães.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Isabel Cristina. **Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul** [Jornal Geral para o professor no Rio



Grande do Sul]. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

DIAS, Gustavo Tentoni. **Cultura, política e alfabetização no Brasil: a ‘Segunda Campanha de Nacionalização’ do ensino (1938-1945)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a preservação do germanismo (Deutschum): gênese e trajetória de um collegio teutobrasileiro urbano em Pelotas (1898-1942)**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. São Paulo/Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, v. 5.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GAERTNER, Rosinète. **A matemática escolar em Blumenau (SC) no período de 1889 a 1968: da Neue Deutsche Schule à Fundação Universidade Regional de Blumenau**. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.


GRAFETSTÄTTER, Andrea. Relações literárias franco-germânicas como origem do Hino Nacional Alemão?. **Brathair**, v. 14, n. 2, p. 67-78, 2014.

GRÜTZMANN, Imgart. A mágica flor azul: canções, romantismo, nostalgia e continuidade no germanismo. **Revista Escritas**, Araguaína, v. 1, p. 1 – 29, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JØRGENSEN, Kenneth Mølberg; BOJE, David M. Resituating narrative and story in business ethics. **Business Ethics: A European Review**, v. 19, n. 3, p. 253-264, jul. 2010.

JØRGENSEN, Kenneth Mølberg; NUNEZ, Heilyn Camacho. Ethics and organizational learning in higher education. **The International Conference on Higher Education proceeding**, 2010.



KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do Estado Nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71-84, jan./jun. 2010.

KREUTZ, Lúcio. Periódicos na literatura educacional dos imigrantes alemães no RS (1900-1939). **30ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, p. 1-13, 2007.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

NEUMANN, Rosane Marcia. **Uma Alemanha em miniatura**: o projeto de imigração e colonização étnico particular da Colonizadora Meyer no noroeste do Rio Grande do Sul (1897-1932). 2009. 632 f. Tese (Doutorado em História), PUCRS, Porto Alegre, 2009.

PAULA, José Fabiano de. **“O que a escola começa, o exército continua”**: a Campanha de nacionalização durante o Estado Novo nos núcleos coloniais teuto-brasileiros do Rio grande do Sul. 2006. 221. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). UNIJUÍ, Ijuí, 2006.

RAHMEIER, Andrea Helena Petry. **Relações diplomáticas e militares entre a Alemanha e o Brasil**: da proximidade ao rompimento (1937-1942). 2009. 390 f. Tese (Doutorado em História). PUCRS, Porto Alegre, 2009.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

SEYFERTH, Giralda. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, p. 1-20, 2008.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, mar./mai. 2002.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**: Ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. 1. ed. Florianópolis: Fcc, 1982.

SILVA, Flávia Renata da. **A educação alemã na colônia riograndense**: 1922-1938 (Maracá/Cruzália-SP). 2010. 187f. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida**. Traduzido por: Pedro Madrigal. Valencia: Pretextos, 2012.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. **Deutsche schule, a escola alemã de Curitiba**: um olhar histórico (1884-1917). 2006. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WANDERER, Fernanda. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

WEBER, Paula Cristina. **Representações da integração cultural das comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul do estado novo**: um estudo das obras Um rio imita o



Reno e Longe do Reno. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. **A escola de origem alemã: gênese e dinâmica do processo de escolarização dos teuto-brasileiros em Blumenau, SC (de 1850-1938).** 2012. 266f. Tese (Doutorado em Educação). PUCPR, Curitiba, 2012.

WITT, Marcos Antônio. **Em busca de um lugar ao sol: anseios políticos no contexto da imigração e da colonização alemã (Rio Grande do Sul - século XIX).** 2008. 428 f. Tese (Doutorado em História). PUCRS, Porto Alegre, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).



CAPÍTULO 9

RETRATOS DO FRACASSO ESCOLAR NA COBERTURA MIDIÁTICA SOBRE O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Édison Trombeta de Oliveira, Doutor em Educação, USP e designer instrucional, UNIVESP
Nádia Rubio Pirillo, Doutoranda em Educação, USP e designer instrucional, UNIVESP

RESUMO


Com a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19, as atividades de ensino passaram a acontecer de forma remota. Recursos como videoaulas, plataformas e aplicativos foram adotados para manter as aulas durante o isolamento social. No entanto, o acesso restrito às tecnologias e a falta de experiência pedagógica para ensinar virtualmente foram alguns dos problemas enfrentados nesse período e tiveram destaque na imprensa. Este artigo busca verificar no discurso midiático a caracterização do sucesso/êxito e do fracasso escolar no momento de adoção das aulas remotas. Para tanto, 19 matérias publicadas no portal UOL Educação foram analisadas qualitativamente a partir da metodologia de Análise de Conteúdo (AC). Os resultados obtidos mostram como o discurso da mídia a respeito da adoção das aulas remotas é voltado ao fracasso escolar, retratando o agravamento das desigualdades de acesso, de oportunidade e de condições na comparação entre alunos da rede pública e da rede particular de ensino; a falta de preparo dos professores para utilizar as tecnologias; o possível abandono escolar dos estudantes de baixa renda; e o preparo desigual de estudantes para prestar o Enem. A conclusão a que este trabalho chega é a de que a pandemia apenas acentuou uma desigualdade já existente no sistema educacional brasileiro. O fracasso, nesse caso, não é de responsabilidade do aluno, da família, do professor ou da sua escola. É uma desigualdade estrutural que, no Brasil, é histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Aulas virtuais. Êxito escolar. Fracasso escolar. Mídia.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 obrigou os governos de todo o mundo a tomarem diversas medidas emergenciais, como a decretação do período de quarentena. No estado de São Paulo, a quarentena foi estabelecida por meio da publicação do decreto n. 64.881 (SÃO PAULO, 2020), que restringiu as atividades presenciais de serviços considerados não essenciais. Com a imposição de medidas restritivas, escolas e universidades foram fechadas e as atividades de ensino ficaram suspensas, sendo retomadas gradualmente de forma remota.

Ao longo desse período, as ações de ensino foram orientadas por medidas normativas. No âmbito federal, a portaria n. 343 dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020a). Também em âmbito federal, a medida provisória n. 934 dispensou os




estabelecimentos de educação básica e as instituições de ensino superior da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar ou acadêmico (BRASIL, 2020b).

Sem as aulas presenciais, instituições, sistemas e educadores recorreram às tecnologias para promover as atividades de ensino. A questão esbarrou, no entanto, no baixo domínio das tecnologias e na falta de experiência pedagógica para ensinar virtualmente, bem como no acesso restrito às tecnologias especialmente pela parcela mais pobre da população. A desigualdade no acesso às tecnologias impossibilitou o estudo adequado de muitos alunos que não possuem conexão à internet ou dispositivos pessoais, como computadores e celulares. Outro ponto que suscitou debate foi o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja data de aplicação seria inicialmente mantida pelo governo federal, mesmo com a situação educacional atípica.

Notícias sobre as dificuldades educacionais enfrentadas durante a pandemia tiveram destaques na imprensa brasileira. Nesse sentido, a questão que se coloca nesta pesquisa é: como as ações educacionais foram retratadas pela mídia no período de pandemia? Para buscar as respostas ao problema colocado, revisou-se a literatura que trata do êxito/sucesso e do fracasso escolar, fundamentando-se, principalmente, nas concepções de Patto (2015), bem como das análises de autores como Perrenoud (1999), Catani e Gallego (2009), Hoffman (2019) e Bourdieu e Saint-Martin (2015).

Neste sentido, o objetivo do presente artigo é verificar, no discurso midiático, a caracterização do sucesso/êxito e do fracasso escolar no que tange ao momento de adoção das aulas remotas. Justifica-se a relevância dessa pesquisa, evidentemente, pela importância da mídia na formação da opinião pública, bem como no reforço, se for o caso, de estereótipos ou outros elementos que participem da interpretação dos fatos, a exemplo do que já indicaram Pirillo e Oliveira (2020).

É válido diferenciar, em termos teóricos, as aulas remotas ou virtuais oferecidas no período de pandemia das aulas na modalidade de Educação a Distância (EaD). Conforme disposto no art. 1º do decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017), que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis”. Ou seja, a simples utilização de tecnologias para mediar os processos de ensino e de aprendizagem não pode se configurar como uma aula na modalidade EaD. No entanto, para fins deste artigo, serão pesquisados não apenas



o termo "aulas remotas", mas também outros que a mídia possa considerar como sinônimos, mesmo que não sejam.

REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliar é um ato inerente à educação. Talvez, mais do que isso, inerente ao ser humano. Na educação, avalia-se a aprendizagem e há avaliações institucionais, por exemplo. Mas o professor, para além da aprendizagem, avalia também o comportamento do aluno, por exemplo. E o aluno, em contrapartida, avalia o professor, a sua "didática", sua fala, sua postura, etc. Para Catani e Gallego (2009, p. 21), estas são as avaliações informais, presentes no cotidiano escolar:


no cotidiano escolar, todos avaliam e são avaliados. Há um circuito de avaliação que ocorre entre todos que integram a escola. São as avaliações minuciosas que se operam no cotidiano escolar e que implicam em determinações entre os colegas, apelidos que acabam por destacar traços marcantes etc. Nota-se uma série de motivos de discriminações: maneiras de falar, de se vestir etc.

Assim, a avaliação na educação pode assumir muitos papéis, muitos deles pouco institucionalizados. Ela pode ser aplicada para fins de conhecimento, de julgamento, de classificação, de hierarquização e até mesmo de controle. E desde que se percebe a escola como um sistema e, como os demais, pode ser vista como produtora e reprodutora de padrões, estudos a respeito do seu papel com relação ao êxito ou ao fracasso dos alunos - um tipo de julgamento ou de classificação - têm ganhado ênfase. Na cultura escolar, fracasso e/ou êxito escolar são categorias do sistema escolar e variam histórica e socialmente.

O aluno taxado como pertencente à categoria de fracasso está numa situação irreparável: uma vez detectado o fracasso, não são necessárias muitas provas mais; já o êxito necessita de comprovação a cada momento (LAHIRE, 1997). Assim, quando um professor classifica um aluno como bom nas reuniões e nas conversas no ambiente escolar, o restante da equipe já toma ciência disso e o recebe como "bom aluno". Por outro lado, o aluno que na sua primeira série é classificado como "mau aluno" tende a carregar essa definição, pelos mesmos motivos, enquanto estiver na escola. Essa classificação, frequentemente, é uma reprodução das próprias desigualdades sociais. Patto (2015, p. 72) aponta, em sua revisão de estudos, que

[...] não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos [...], nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, *da qual muitos pesquisadores participam*, de fazer do pobre - visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado - o depositário de todos os defeitos.

Ainda de acordo com Patto (2015), os professores, geralmente de maneira não intencional, rotulam os alunos propensos ao êxito escolar e, assim, o sucesso do aluno é



também, em grande parte, projeção do esforço e da atenção do professor. No fundo, essa concretização do sucesso se dá porque o professor age com essa finalidade ou, de outra forma, porque "as crianças valem pelo grau em que correspondem às expectativas da professora" (PATTO, 2015, p. 276).

Essa visão de projeção da história de vida e da visão de mundo do professor, mesmo que de forma intencional, já havia sido demonstrada por Bourdieu e Saint-Martin (2015), em estudo da década de 1970. Os autores apontaram que, em fichas avaliações qualitativas de alunas, o discurso materializava as desigualdades sociais encontradas no perfil do alunado, mesmo com as mesmas notas numéricas. Ou seja: alunas com a mesma avaliação numérica da capital da França - local de origem do estudo - filhas de pais com profissões tidas com mais valorizadas, como médicos ou políticos, eram elogiadas nas avaliações qualitativas (com palavras como "culto", "esperto" e "inteligente"), enquanto as advindas do interior da França e filhas de pais cujas profissões são menos valorizadas, recebiam adjetivos depreciativos (como "simplório", "vulgar" e "chato").

Neste sentido, a avaliação, tanto a velada quando a institucionalizada:

[...] assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída *sem jamais conhecer nem reconhecer (oficialmente) os princípios e os critérios de classificação social*. É dizer que o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da *denegação: ele faz o que faz sob as modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz* (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 217, grifos do autor).

Daí advêm informações relevantes sobre aprovação e reprovação no sistema escolar - que são claros marcadores de sucesso e de fracasso escolar -, bem como sobre a progressão continuada. Para Catani e Gallego (2009, p. 85), a progressão escolar "rompe com a estrutura da seriação e garante o progresso ininterrupto do aluno. Essa proposta é sustentada pela avaliação contínua do processo de ensinoaprendizagem, devendo incorporar mecanismos de recuperação contínua e paralela, mediante os resultados obtidos pelos alunos".

Neste sentido, o sistema de ensino baseado na progressão continuada estaria menos propenso às avaliações subjetivas que marcam as relações de poder no interior das escolas (PATTO, 2015; CATANI; GALLEGO, 2009). No entanto, essa forma de levar em conta as avaliações, apesar de todos os seus benefícios, não elimina a avaliação informal e nem as relações de poder instituídas em sala de aula ou mesmo no sistema escolar como um todo, no



qual a hierarquia é sempre prevalente: dirigentes sobre coordenadores; coordenadores sobre professores; professores sobre alunos.


Fica claro, então, que a progressão continuada não representa o fim da avaliação: tanto a informal quanto a institucionalizada permanecem. Esta, entretanto, aparenta ter perdido relevância aos olhos dos professores, porque a relação de poder previamente estabelecida ("estude, ou vou te reprovar") já não pode ser aplicada como antes. No fim das contas, não é que acabou a avaliação ou que ela não faz mais sentido - até porque ela é inerente à educação -, mas ela apenas teria mudado seu intuito.

Afinal, mais relevante do que avaliar ou não avaliar, é a motivação dessa avaliação. A serviço do que ou de quem está essa avaliação? É uma avaliação mediadora, nos moldes que apontam Hoffman (2019)? Ela serve à aprendizagem ou à seleção, como questiona Perrenoud (1999)?

Se a intenção é um sistema educacional voltado à aprendizagem, o foco precisa ser no aluno. É por isso que as escolas e as metodologias de ensino precisam se adequar aos estudantes, e não o contrário. O professorado, por mais que isso possa materializar suas histórias de vida e suas expectativas, não deve trabalhar para um "aluno ideal", mas sim para este aluno que se põe à sua frente, com suas potencialidades e seus pontos a melhorar. "A consciência da interdependência dos múltiplos fatores que envolvem um problema educacional permite que diante do fracasso escolar não se incorra na antiga armadilha da culpabilização de um dos agentes do processo para justificar a não aprendizagem" (SCHERMACK; SANT'ANNA, 2018, p. 15).

Há características, para além da aprendizagem por si, que influenciam na aprovação ou não e, assim, no sucesso ou no fracasso escolar. Informações sobre a mãe ou a família também parecem decisivas no processo de avaliação de um aluno e na escolha sobre sua aprovação: "a valorização das mães que não trabalham fora de casa, que se apresentam limpas e arrumadas, que colaboram com a escola, ajudando, entre outras coisas, os filhos nas lições de casa, e das famílias organizadas, segundo o padrão burguês de família nuclear, parece fundamental [...]" (PATTO, 2015, p. 283).

E, nos eventos atuais, o acesso à tecnologia também se mostra cada dia mais como um marcador social e, portanto, como um elemento de fracasso ou sucesso escolar. Quando a obra de Patto (2015) foi publicada (década de 1980), este ainda não era um ponto fundamental. Depois deste período e cada vez mais, a tecnologia tem sido colocada como um marcador social



também - e são os mesmos, os que fogem ao padrão burguês - que não tem acesso a ela. Não ter acesso à internet ou a meios como computadores ou celulares continua demonstrando a "inadequação da escola à realidade da clientela" (PATTO, 2015, p. 143).

Reforça-se, assim, que os conceitos de fracasso ou de sucesso escolar estão fortemente ligados à origem social de entrada do aluno na escola. Os mais pobres costumam possuir um desempenho que não corresponde às expectativas dos professores e do sistema escolar, enquanto os de classes sociais mais elevadas começam o processo de escolarização com "um ponto a mais" em relação aos demais. "Se existe alguma tradição no Brasil de perceber a questão do fracasso escolar como uma questão fortemente articulada com a temática de classe, ainda está por ser feita a complexificação desse conceito mediante sua articulação com outras hierarquias sociais" (CARVALHO, 2003, p. 191).

A despeito de trabalhos que enfoquem a patologização de elementos ligados ao fracasso escolar (LOTTERMANN; OLIVEIRA-MENEGOTTO; ANDRADE, 2020; BATISTA; PESTUN, 2019; PINHEIRO et al., 2020), o fator social tem sido observado em pesquisas recentes que envolvam a temática do fracasso escolar. Bett e Lemes (2020, p. 8), neste sentido, destacam o duplo aspecto do fracasso escolar: "[...] um produto, inclusive deliberado, da própria estrutura e organização social brasileira, prenhe de mediações que visam a manutenção da desigualdade social por parte da classe dominante". Já Santos e Legnani (2019) apontam que a dupla exclusão que a escola pode reproduzir da sociedade tem uma possibilidade de superação: a construção do sentido de coletivo como uma maneira de reivindicação dos seus direitos - inclusive a uma educação de qualidade - fora da criminalidade.

Fica claro, então, que as categorias de êxito/sucesso ou de fracasso escolar precisam considerar, atualmente, fatores como acesso a tecnologias ou outros pontos que influenciam a aprendizagem. Em tempos de pandemia e aulas remotas, a tecnologia acaba por se tornar, mais enfaticamente, um elemento de diferenciação e de caracterização da classe pobre como fadada ao fracasso escolar, enquanto a classe burguesa, que tem acesso fácil a dispositivos e a conexões, tem mais possibilidades de sucesso no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada nesta pesquisa foi a Análise de Conteúdo (AC), seguindo os princípios propostos por Bardin (2007). A autora estabelece que o processo analítico deve acontecer em cinco etapas: seleção e organização do *corpus* de análise; codificação; categorização; inferência e tratamento qualitativo dos dados.

Para a seleção do *corpus* de análise, Bardin (2007) recomenda que sejam respeitados os critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência do material. O primeiro passo foi, portanto, selecionar um portal de notícias de reconhecida audiência com uma editoria exclusiva de conteúdos educacionais. Optou-se, assim, pelo portal UOL Educação (educacao.uol.com.br/), uma editoria sobre o assunto no maior portal de notícias do Brasil.

Além disso, foram adotados os seguintes critérios para seleção das matérias:

a) publicação entre o período de 22/03/2020 (data do Decreto n. 64.881) até 22/05/2020, totalizando dois meses;

b) as matérias deveriam abordar as ações educacionais adotadas durante a pandemia, materializadas em expressões como, por exemplo: “ensino a distância”, “educação a distância”, “aula virtual”, “aula on-line”, “aula em casa”, “aula remota” ou “aula a distância”;

c) as matérias deveriam ser produzidas pelo UOL, sendo, portanto, desconsideradas matérias de blogs associados ao portal.

Respeitando os critérios adotados, foram identificadas dezenove matérias para análise.

No momento da organização do material, Bardin (2007) recomenda reconhecer como se estabelece o material a ser analisado. Para essa etapa, foi elaborada uma tabela com as informações de data de publicação, título e link para acesso ao texto. A Tabela 1 apresenta essa organização:

Tabela 1: Organização do *corpus* de análise

	Data	Título	Link
1	23/03	Secretário diz que prioridade é levar aula virtual à rede pública de SP	https://bityli.com/Q9auO
2	01/04	Coronavírus: MEC abre 31 mil vagas gratuitas em cursos a distância	https://bityli.com/UbLBS
3	01/04	Sem aulas, instituições e plataformas unem-se para ensino a distância	https://bityli.com/wg6u1
4	02/04	Com aulas suspensas, estudantes contam como se preparam para o Enem	https://bityli.com/MNxbs
5	03/04	SP lança canal de TV e aplicativo para aulas durante a quarentena	https://bityli.com/ERKKj
6	05/04	Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil	https://bityli.com/QBfT8
7	07/04	Sindicato de professores entra com medida contra EAD na rede estadual de SP	https://bityli.com/O26dq
8	15/04	Jovens sem estrutura para estudar em casa temem por 'desvantagem' no Enem	https://bityli.com/HaAWH

9	16/04	Alunos de escolas municipais de São Paulo receberão apostila em casa	https://bityli.com/pZdGI
10	17/04	Os desafios da educação à distância, adotada às pressas na quarentena	https://bityli.com/wTjXn
11	22/04	Apostila, TV, app: como SP retoma aulas e tenta acabar em 2020 o ano letivo	https://bityli.com/3mLF5
12	27/04	Alunos da rede estadual de SP retornam hoje às aulas em casa	https://bityli.com/VZMHc
13	28/04	Volta às aulas remota em SP tem dificuldades com app e reclamações dos pais	https://bityli.com/jyjQM
14	28/04	Sem internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem	https://bityli.com/vktqf
15	04/05	São Paulo abre seleção para professores atuarem no ensino online	https://bityli.com/2xmmC
16	05/05	O desexo de aulas públicas a distância durante a pandemia do coronavírus	https://bityli.com/R5lyK
17	11/05	Em meio a polêmicas e pandemia, inscrições para o Enem 2020 são abertas	https://bityli.com/5ZHdF
18	11/05	Ensino a distância na quarentena esbarra na realidade de alunos e professores da rede pública	https://bityli.com/sIgzD
19	17/05	Oito em cada dez professores não se sentem preparados para ensinar online	https://bityli.com/Z2jo8

Fonte: elaboração dos autores

Para a etapa de categorização do *corpus*, utilizou-se a análise categorial. Esse é um método que permite desmembrar os discursos em categorias. Bardin (2007, p. 39) define-o como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

No âmbito deste artigo e frente a fundamentação teórica apresentada, as categorias de análise - ou seja, "as gavetas" para classificação das notícias - serão duas: de um lado, êxito/sucesso escolar e, de outro, fracasso escolar. Esta refere-se aos fatores que prejudiquem a aprendizagem do aluno - costumeiramente, como culpa do próprio. O sucesso/êxito, portanto, caracteriza-se o oposto desta posição. Com a categorização estabelecida, partiu-se para o último passo do processo metodológico: a análise qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todas as 19 matérias analisadas retratam, de alguma maneira e com diferentes ênfases, como será demonstrado, o fracasso escolar. O que fica em evidência na maior parte dos textos é o agravamento da desigualdade - seja de acesso, de oportunidade ou de condições - entre alunos da rede pública e da rede particular de ensino durante o período de pandemia.

O foco do texto número 1, por exemplo, é o desafio de garantir acesso à internet aos alunos da rede pública. A notícia traz a posição do Secretário de Educação do estado de São Paulo em relação à diferença do ensino público para o particular, que naquele momento já contava com muitas escolas com ensino virtual. "Existe uma grande diferença de acesso (pública x particular). É isso quando falamos em equidade. Na escola pública temos o desafio de milhares de alunos sem internet", disse¹⁵.


Sabe-se que fatores externos aos processos de ensino e de aprendizagem são determinantes para a classificação do êxito ou do fracasso do aluno. Bourdieu e Saint-Martín (2015, p. 213), por exemplo, apontam que a origem social dos alunos é fundamental na construção do juízo professoral.

[...] os *considerandos do julgamento* aparecem mais fortemente ligados à origem social do que a noite em que se exprime; isto sem dúvida porque eles traem mais diretamente a representação que o professor faz das alunas a partir do conhecimento que tem de antemão do *hexis corporal* de cada uma, e da avaliação que faz em função de critérios totalmente estranhos aos que são explicitamente reconhecidos na definição técnica do desempenho exigido.

E é em sentido complementar que Patto (2015) aponta, à época do seu estudo, outros tipos de exclusões e desigualdades sociais que são marcantes no rendimento escolar e, conseqüentemente, na classificação do estudante como "bom" ou "mau aluno". Falta de moradia decente, mobiliário precário e até falta de luz foram citados: "[...] A compra da "luz própria" leva-a [a personagem da pesquisa] novamente a vender alguns móveis e assim fará sempre que precisar *comprar os seus direitos*" (PATTO, 2015, p. 306, grifo nosso).

Na mesma linha, os textos 8 e 14 abordam como a falta de acesso à internet dificulta o preparo dos jovens de baixa renda para prestar o Enem. O texto 8 traz a informação de que 33% dos lares brasileiros não possuem acesso à internet, segundo dados de 2018 do Comitê Gestor

¹⁵SECRETÁRIO diz que prioridade é levar aula virtual à rede pública de SP. **UOL Educação**. São Paulo. 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/03/23/secretario-diz-que-prioridade-e-levar-aula-virtual-a-rede-publica-de-sp.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2020.




da Internet no Brasil (CGI.br). O texto 14, já em seu início, retrata as consequências da exclusão digital. "Sem acesso próprio à internet, o sonho de chegar ao ensino superior se torna ainda mais distante no horizonte dele e de outros vestibulandos de favelas do Rio de Janeiro. As dificuldades impostas pela exclusão digital se acentuaram desde o início da quarentena, quando as aulas presenciais foram suspensas"¹⁶.

E essa exclusão posta no momento da pandemia e das aulas remotas materializa mais ainda exclusões posteriores. A avaliação no Brasil, especialmente a de larga escala como Enem, é pautada na hierarquização e na seleção, uma vez que não há vagas para todos no ensino superior. Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 11, grifos do autor), "a avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação *de hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência [...]". E é válido mencionar que, ao se utilizar o mesmo critério de avaliação para todos os estudantes de um país com as proporções e as variações culturais e sociais do Brasil - embora tenha suas vantagens, como a possibilidade de uso dos dados para melhoria do sistema educacional (CATANI; GALLEGO, 2009) - é ainda mais um marcador de exclusão social. A preocupação com a avaliação dos estudantes no Enem 2020 por conta da suspensão das aulas presenciais esteve presente nos textos 4, 8, 14 e 17. O texto 17, dedicado à abertura das inscrições, traz as críticas feitas ao cronograma até então estabelecido. "As principais críticas à manutenção do cronograma do Enem dizem respeito à desigualdade no acesso à educação durante o período da pandemia e a suspensão das aulas presenciais"¹⁷.

Sem considerar essas variações, especialmente em um momento de pandemia e de maior discrepância em termos de acesso do que em termos normais, fica claro o caráter meramente de julgamento adotado pelas avaliações, com ênfase em classificação e eliminação, e não como elemento para análise e melhoria dos sistemas educacionais. Se se "[...] aplica um teste ou uma prova para simplesmente constatar resultados e registrá-los sobre a forma de graus numéricos,

¹⁶ SABÓIA, Gabriel. Sem internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem. UOL Educação. São Paulo. 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/28/sem-internet-estudantes-de-favelas-sofrem-com-preparacao-online-para-enem.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

¹⁷ BERMUDEZ, Ana Carla. Em meio a polêmicas e pandemia, inscrições para o Enem 2020 são abertas. UOL Educação. São Paulo. 11 maio 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/11/em-meio-a-polemicas-e-pandemia-inscricoes-para-o-enem-2020-sao-abertas.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2020.



temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para não se avançar em termos de melhoria da aprendizagem dos alunos" (HOFFMANN, 2019, p. 73-74).

Diversas ferramentas, como aplicativos e plataformas, foram utilizados para levar os conteúdos didáticos aos alunos, como mostram os textos 3, 5, 6, 11 e 13. O texto 6 indica que as técnicas mais adotadas pelas escolas foram o “envio de materiais digitais, orientações genéricas via redes sociais e disponibilização de videoaulas gravadas pelos professores e enviadas aos estudantes por redes sociais para que eles assistam em seus aparelhos”¹⁸. Entretanto, foram várias as reclamações de lentidão e dificuldade de acesso às ferramentas. Um dos trechos do texto 13 relata que houve pouca orientação para alunos e familiares sobre o uso desses materiais. “Pais dizem estar confusos sobre qual aparelho utilizar — além do aplicativo, há transmissão de aulas pela TV”¹⁹.


Além da desigualdade no acesso à internet e dificuldade no uso das ferramentas, um outro ponto que suscita o debate nos textos analisados é o possível abandono escolar dos estudantes de baixa renda, como abordado nos textos 10 e 14. Nessas matérias, enfatiza-se a preocupação de que alguns estudantes de redes ou escolas com menos estrutura percam a motivação em estudar e, posteriormente, retornar às aulas presenciais, como exemplifica este trecho do texto 10: “Outras crianças talvez desistam da escola, desmotivadas dos estudos ou forçadas a trabalhar para contribuir para o orçamento doméstico. Assim, muitas escolas terão de se organizar para buscar novamente esses alunos”²⁰.

Mais uma vez, trata-se de uma realidade à qual os mais pobres estão submetidos. Por não terem supridas as necessidades básicas de sobrevivência, bem como por não disporem de

¹⁸ LUPION, Bruno. Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil. UOL Educação. São Paulo. 5 abr. 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/04/05/como-a-pandemia-de-coronavirus-impacta-o-ensino-no-brasil.htm>> Acesso em: 1 jun. 2020.

¹⁹ BERMUDEZ, Ana Carla. Volta às aulas remota em SP tem dificuldades com app e reclamações dos pais. UOL Educação. São Paulo. 28 abr. 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/28/volta-as-aulas-em-sp-tem-dificuldades-com-app-e-reclamacoes-dos-pais.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

²⁰ IDOETA, Paula Adamo. Os desafios da educação à distância, adotada às pressas na quarentena. UOL Educação. São Paulo. 17 abr. 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/04/17/os-desafios-da-educacao-a-distancia-adotada-as-pressas-na-quarentena.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2020.



recursos como os "bons alunos", é como se eles "se reprovassem", como aponta Patto (2015). "Quando a ouvimos [esta expressão], entendemos 'crianças que se reprovaram a si mesmas', uma versão sobre a repetência compatível com a ideia de que se oferece a esses alunos a oportunidade de aprender, que eles aproveitarão ou não em função de suas características individuais e familiares".


Ainda segundo Patto (2015), o processo de culpabilização do aluno e da sua família pelo fracasso escolar, bem como pela evasão escolar, é uma visão que precisa ser superada desde a época de sua pesquisa.

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada "criança carente" traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (PATTO, 2015, p. 355).

A falta de preparo dos professores para uso das tecnologias foi o tema central do texto número 19. "Quase 90% dos docentes informaram na pesquisa que nunca tinham tido qualquer experiência com um ensino a distância e 55% que não receberam, até agora, suporte ou treinamento para atuar de maneira não presencial"²¹. Já o texto número 18 traz a insatisfação dos professores com a mudança para as aulas remotas, que teria gerado uma demanda sufocante na rotina de trabalho.

O receio em adotar uma nova modalidade levou o sindicato de professores de São Paulo a protocolar no Ministério Público uma representação contra o governo do estado sobre a implementação do ensino remoto, como apresentado no texto 7. É válido lembrar que ensinar a distância não é apenas utilizar uma determinada tecnologia; é preciso também haver uma preparação de pessoal para o planejamento sobre as formas de acompanhamento e a avaliação na modalidade (BRASIL, 2017). O que pode levar, inclusive, à discussão a respeito da formação inicial e permanente do professor em cursos de licenciatura. Da mesma forma que, claramente, não há elementos críticos a respeito do uso pedagógico intencional das tecnologias em

²¹ CAFARDO, Renata. Oito em cada dez professores não se sentem preparados para ensinar online. UOL Educação. São Paulo. 17 maio 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/05/17/oito-em-cada-dez-professores-nao-se-sentem-preparados-para-ensinar-online.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2020.



processos de ensino e de aprendizagem nessas formações, a tendência de formação para que os professores ajam criticamente com relação às desigualdades presentes na escola é derrubada pelo próprio sistema. São docentes que precisam dar aula em três escolas diferentes para conseguirem o mínimo de qualidade de vida e, ao mesmo tempo, são colocados em situação de que conseguiram esse status por meio do esforço pessoal - tal qual seus alunos podem fazê-lo. Patto (2015, p. 248) exemplifica com uma das personagens de sua pesquisa: "o fato de ter conseguido se formar professora a torna especialmente vulnerável à propaganda liberal: acredita na igualdade de oportunidades, no esforço e na honradez como passaportes para a ascensão social [...]".

Neste contexto, portanto, é possível verificar o quanto o discurso da mídia a respeito da adoção das aulas remotas no período de pandemia da Covid-19 é voltado ao fracasso escolar. Elementos como a falta de tecnologia - ou seja, falta de recurso dos alunos e suas famílias -, problemas com a avaliação, formação e organização docentes emergem dessas notícias, sempre com ênfase semelhante: alunos terão déficit de aprendizagem por conta de fatores sociais e políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi analisar o discurso midiático em notícias sobre educação no período de pandemia da Covid-19. Nestes textos, a ênfase foi em encontrar a caracterização de elementos de sucesso/êxito ou de fracasso escolar a partir da adoção das aulas remotas. A metodologia adotada foi Análise de Conteúdo em textos midiáticos, a exemplo de Pirillo e Oliveira (2020), sob a justificativa da sua relevância na construção de opiniões junto à sociedade.

A partir dos dados coletados, quatro tipos principais de entonações foram encontradas: o aumento da exclusão e, conseqüentemente, do fracasso escolar uma vez que a classe mais pobre da sociedade não tem acesso à tecnologia exigida para a aprendizagem remota; a tendência de aumento da evasão escolar a partir desse momento, por falta de engajamento e de continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem; o caráter predominante da avaliação no sentido com ênfase em julgamentos, e não em aprendizagem; e a falta de preparo dos professores para o uso intencional das tecnologias em processos de ensino e de aprendizagem.

Evidentemente, trocar aulas presenciais por ensino remoto, a partir dos dados coletados da mídia confrontado com o referencial teórico adotado, não é a melhor opção. É diferente de quando um aluno escolhe realizar, por exemplo, uma graduação a distância. Ao se predispor a




participar de um curso a distância, ele tem ciência das necessidades tecnológicas e organizacionais para tal - e isso já é um fator excludente. Quando, por motivos de força maior, alunos sem infraestrutura são forçados a adotar ensino remoto por meio de tecnologias que ele não tem disponíveis, a exclusão fica ainda mais evidente.

Não é uma exclusão cuja responsabilidade seja do aluno, da família, do professor ou da sua escola. É uma desigualdade estrutural que, no Brasil, é histórica e já foi retratada por Patto (2015) nos tempos de seu estudo. Ao mesmo tempo em que a escola é o lócus dessa desigualdade que marca a história de diversas pessoas, ela é também o berço onde a mudança pode acontecer: "[...] a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres" (PATTO, 2015, p. 364).

Frente a essa desigualdade já existente, mas cujos tons gritantes vieram por conta da pandemia, há que se refletir: é melhor esse ensino remoto, ainda que excludente, ou nenhum ensino durante o período de quarentena (ou qualquer outro que obrigue a essa rápida alteração na lógica educacional)? Ora, sabe-se que o problema não é o ensino, com ou sem o uso de tecnologias. A questão maior é: por que há uma desigualdade tão marcante na sociedade brasileira, que permite que estudantes do sistema público tenham acessos tão desiguais a tecnologias, oportunidades e qualidades de vida? Não é possível pensar, antes ou depois da pandemia, que haja igualdade de oportunidades entre os mais pobres e os mais ricos na sociedade, tanto em termos educacionais quanto de qualidade de vida de forma geral.

É evidente, entretanto, que não se pode ignorar o vácuo na formação de professores tanto no sentido de uma visão crítica da sua profissão quanto no de uso intencional pedagógico das tecnologias. Não que signifique que todos os professores serão obrigados a utilizar recursos tecnológicos em suas aulas cotidianas, mas todos precisam ter conhecimento e reflexão crítica a respeito delas, para adotá-las quando necessário: por necessidades pedagógicas ou em um momento como este, no qual não há muitas opções para tal.

Fica novamente, como última reflexão, a diferenciação entre Educação a Distância e ensino remoto. Sabe-se que, de acordo com a legislação brasileira, a EaD é uma modalidade de ensino na qual há adoção de meios, tecnologias, pessoal, acompanhamento e avaliação próprios e compatíveis. E isso não é o que tem ocorrido com a adoção emergencial de tecnologias para



o ensino remoto. Mas como pode-se caracterizar, então, o ensino remoto? Quais são seus estruturantes e como ele pode ser definido? São questões que ficam para uma pesquisa futura.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BATISTA, Mariana; PESTUN, Magda Solange Vanzo. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, p. 1-8, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100320&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 maio 2020.

BETT, Gabriela de Conto; LEMES, Maria Júlia. Fracasso escolar e conselho tutelar: um estudo sobre os caminhos da queixa escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 24, p. 1-10, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100302&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2020.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN; Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA; Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 205-242.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 2020a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 15 maio 2020,


_____. Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 15 maio 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2020.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio**. 46. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.



LOTTERMANN, Fernanda; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; ANDRADE, Pâmela Fabíola de. Desconstruindo verdades - cultivando possibilidades: um relato de estágio em psicologia escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 24, p. 1-4, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100602&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 maio 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Phelippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira et al. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 82-90, abr. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922020000100082&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 maio 2020.

PIRILLO, Nadia Rubio; OLIVEIRA, Edison Trombeta de. Políticas de EaD na mídia: articulações discursivas sobre Educação a Distância. In: DIAS, Robson; LAUS-GOMES, Victor; CUNHA, Célio da. (Orgs.). **Políticas de educação e mídia**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 135-152.

SANTOS, Elen Alves dos; LEGNANI, Viviane Neves. Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 39, p. 1-12, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100111&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.879, de 22 de março de 2020. **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP: 2020. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200323&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 15 maio 2020.

SCHERMACK, Lucia Veiga; SANT'ANNA, Izabella Mendes. A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e. 73981, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173981.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2020.



CAPÍTULO 10

REFLEXÕES ACERCA DE IDENTIDADE, CULTURAS E INTERCULTURALIDADE

Elaine Rodrigues Nichio, Doutoranda em Educação Escolar PGEEProf/UNIR e professora, IFRO

Maria Aparecida Costa Oliveira, Doutoranda em Educação Escolar PGEEProf/UNIR e Supervisora Pedagógica, IFRO

Armelinda Borges da Silva, Doutoranda em Educação Escolar PGEEProf/UNIR e professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação, Ji-Paraná

Gisely Storch do Nascimento Santos, Mestre em Educação Escolar PGEEProf/UNIR e professora, IFRO

Juracy Machado Pacífico, Doutora em Educação Escolar, UNESP e Professora, PPGEEProf

Fábio Santos de Andrade, Doutor em Educação, UFMT e Professor, PPGEEProf

RESUMO


O presente estudo evidencia reflexões sobre as temáticas Identidade, Culturas e Interculturalidade, emergidos através de revisão bibliográfica, aliada a um repensar constante sobre as práticas pedagógicas que por sua vez, são inerentes ao cotidiano de educadores e educadoras. Para isso, por meio da perspectiva qualitativa e bases de estudos bibliográficos, utilizou-se como referência Pérez (2001), Pineda (2009) e Quijano (1992). Percebe-se a atual relevância dos estudos no campo da educação, pois conduz a um repensar sobre uma educação intercultural e emancipatória, uma vez que discute o papel dos envolvidos no processo educacional, no que se refere a pensar a diversidade e a diferença, e a construir aprendizagens significativas. Tais ações são imprescindíveis para o fazer e refazer das práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Diversidade. Identidade. Educação.

INTRODUÇÃO

Os problemas da educação escolar abrangem várias esferas, conforme descritas por Candau (2008) que vão desde assuntos relacionados à dinâmica interna das escolas até sua função social. Nesse contexto, é importante compreender as relações entre educação e culturas, pois é notório o desafio de trabalhar com a diversidade. Muitos conceitos e pensamentos que ainda se encontram arraigados às raízes preconceituosas e aos padrões que denotam uma sociedade cada vez mais individualista e capitalista, continuam presentes nas práticas que permeiam o ambiente escolar e, conseqüentemente, refletem na formação dos educandos.

A escola tem a tendência homogeneizadora, normalizadora, e por sua vez, sempre teve dificuldade em trabalhar com a pluralidade e a diferença. Assim, apresenta uma postura que resulta em práticas silenciadoras. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a



padronização. Todavia, o desafio se constitui em abrir espaços para a diversidade, valorizando a diferença e a cultura.

Com a finalidade de trazer algumas reflexões sobre o assunto, e contribuir para a busca de ações pedagógicas libertadoras e humanizantes, que possa ultrapassar os muros da escola e resultar em mudanças na sociedade, propõe-se um diálogo entre os autores Pérez (2001), Pineda (2009) e Quijano (1992), apresentando importantes temas que merecem atenção, *Identidade, Culturas e Interculturalidade*.

1. PENSANDO O TEMA A PARTIR DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS

1.2 IDENTIDADE, O QUE É?

Iniciamos refletindo sobre identidade e seguindo a concepção abordada por Quijano (1992), percebemos que ela está associada à entidades histórico-sociais, e que denomina-se como uma categoria relacional, intersubjetiva e histórica. É uma parte e um modo das relações que na história se estabelecem, se modificam ou se cancelam, entre as diversas formas organizadas de existência social. Não é propriedade ou atributo de entidades isoladas; nem é algo dado, preexistente à sua própria história, que deveria ser descoberto e assumido.

Observamos, também, sobre a verdadeira independência, que independência é essa? Percebemos que no processo de colonização, mesmo após a independência do país, deixa as suas marcas culturais, assegurada pelo poder que ainda mantém sob a nação conquistada. Existem inúmeras formas de subordinar (colonizar) povos: usando a força, ou a influência cultural. Quer se trate de diferenças físicas ou de orientações culturais cotidianas, a colonialidade implica, desde seu princípio, que a diferença entre o europeu e o não-europeu é equivalente à desigualdade no poder.

Outro ponto a ser considerado é que o ato de conquistar já está relacionado ao sentimento de superioridade. Continuando a compreensão sobre as relações de poder, o autor aborda o eurocentrismo, visão que transforma a Europa em referência mundial, bloqueia a capacidade de autoprodução e auto-expressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução da Europa. Na perspectiva do eurocentrismo a tentativa de homogeneização é feita se pondo como referência para a classe dominada. Ideia adjacente a essa política, de origem e caráter eurocêntrico, sendo a impossível, porém desejável para os donos do poder. Notamos como uma sequência evolucionista, através de um leito único e em uma só direção, entre o



primitivo e o civilizado, entre o tradicional e o moderno, como processo homogeneizante, no qual o europeu se coloca como ponto de chegada e como espelho futuro dos outros povos.

O texto versa sobre a Globalização e contradições em tempos de tecnologia. Fica claro que a globalização possibilita a ampliação da divulgação cultural hegemônica, colonizando países distantes, sem a necessariamente a presença física (conquista oculta do espaço mundial). E, possibilita um conhecimento maior sobre a diversidade dos povos, em torno do mundo. Reforçando diferenças culturais e identidades.


Entendemos a partir das ideias do autor que quanto mais mundial for o poder, quanto mais ampla e global a sua rede de comunicação, mais influentes serão, com certeza, os interesses e a cultura dos dominadores. Estarão mais propensos a impor a homogeneização nessas ordens; porém, ao mesmo tempo, mais obrigados, queiram ou não, a estabelecer pontes entre os significados e os signos de todos os outros; isto é, fazer circularem os produtos culturais de todos os grupos de todo o mundo. Nesse processo, tudo entra em mudança, em combinações múltiplas e constantes, multidirecionais.

Pelo mundo globalizante circulam sons, signos, significados, sinais, símbolos, imagens, tangíveis ou não, de todas as partes do mundo. A globalização, por sua vez, não constitui meramente por si. Relacionado a esse conceito percebemos a homogeneização como a diversidade do mundo o que circula e se articula globalmente, ainda que, sem dúvida, em torno de dominação, de hegemonia, como ocorre com toda estrutura de poder; mas hegemonia não é equivalente inevitável de homogeneidade. Além disso, toda hegemonia é temporária e transitória. A história é um vasto arquivo de hegemonias.

Para concluir, fica notório que em termos coletivos como individuais, nenhuma identidade pode ser estabelecida antecipadamente, apenas com relação à história prévia ou local, mas sim referente e através dos processos de globalização do mundo contemporâneo. A identidade, em consequência disso, só pode ser estabelecida hoje como modo e momento mutáveis, de cristalização das relações produzidas, reproduzidas e modificadas no processo de mundialização e globalização das relações entre todos os membros da humanidade.

1.3 DIFERENÇA E DIVERSIDADE

Sobre as temáticas até aqui versadas, continuamos o estudo com Pérez (2001) que inicia sua discussão a partir das palavras identidade, diferença e identidade, palavras que fazem parte do discurso pedagógico com frequência, e a partir delas vamos em busca responder às perguntas suscitadas por elas.



Por meio do significado dos dicionários observamos que o significado de diferença e diversidade permite-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico. Saberemos também olhando um dicionário que identidade significa o fato de ser uma pessoa ou coisa a mesma que se supõe ou se busca ou bem a circunstância de ser uma pessoa que diz ser. (PÉREZ, 2001)

Para a autora, mesmo o dicionário trazendo o significado preciso das palavras, outros elementos estão implícitos, sendo preciso exercitar a observação, visto que os detalhes podem ser percebidos nas entrelinhas.

Quanto aos termos identidade, diferença e diversidade ao seu uso na educação atual, são entendidos como sensação de “tópico vazio” e essa sensação vem de sua experiência naquilo que se chama de Educação Especial.


Ainda sobre os termos identidade, diferença e diversidade, constatamos são palavras que, em educação, apesar de estarem em evidência, ainda não chegaram a um caminho de êxitos, muitos diálogos ainda precisam ser travados em busca da plenitude dos objetivos pautados na raiz de que cada proposta, onde educar na diversidade deveria estar atrelada a respeitar a identidade de cada um, aceitar as diferenças, tendo o outro como igual.

A autora chama de perturbação da diferença o simples fato da existência do indivíduo, que segundo ela “altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais”. (PÉREZ, 2001, p.196), deveríamos, assim, sempre nos colocar no lugar do outro, pois a diferença produz perturbação.

Sobre se existe identidades especiais é notório que reconhecer as identidades envolve autoconhecimento e sensibilidade “se é que se pode chamar de identidade à experiência de ser, existir e subsistir em um mundo real, com um corpo real, uns sentimentos reais e uma vida real na qual tu és olhado e te vês como algo invisível” (PÉREZ, 2001, p. 199).

Outra reflexão necessária é que atribuímos identidades construídas a partir desses enfoques, de forma que pessoas com deficiência se encontram em uma posição de objeto. Assim, sentimentos de alteridade poderiam contemplar uma nova visão e posição nas relações com o outro.

Pérez (2001) afirma que deve haver um restabelecimento radical da formação pedagógica que situe o científico-técnico da educação no lugar parcial que lhe corresponda e que é necessário que se abra o pensamento dos futuros educadores e profissionais da educação às perguntas fundamentais. Nota-se que os pensamentos reflexivos acontecem motivados por



perguntas centrais, as quais podem motivar educadores e educadoras ao encontro de respostas capazes de reconduzir as ações diárias em sala de aula.

Em relação à formação dos profissionais da educação na diversidade, fica perceptível que não se encontram respostas para tudo no que se refere à construção da identidade do professor. Esse construto é gradativo, não existem receitas prontas, nem fórmulas mágicas, pois vários fatores intrínsecos e extrínsecos o constituem.

Pérez (2001) também discorre sobre a diferença sexual, a hierarquização entre masculino e feminino, expondo que a diferença sexual é a diferença humana fundamental, e aquela que possibilita a grande riqueza da diversidade e, ao mesmo tempo, a grande mesquinhez. Ou seja, muitos valores defendidos por parte da sociedade vão ao desencontro desse assunto, travando a ampliação da discussão sobre a temática.


1.4 REPENSANDO A EDUCAÇÃO PELO VIÉS DA INTERCULTURALIDADE

Pineda (2009) também se propõe a refletir sobre a educação a partir da interculturalidade. Contextualiza a sociedade peruana e indígena, todavia, se aplica a todos os grupos da sociedade. Fica evidente que a interculturalidade se apresenta como a dinâmica própria do diálogo, que pode resultar do contato cotidiano entre grupos de origens culturais e históricas diferentes nos quais se dão as transformações sociais, assim como a mudança nas mentalidades, no imaginário das pessoas, em sua maneira de sentir e perceber o mundo.

Uma pauta provocativa para a discussão são as crianças indígenas e o fato da escola anular sua língua materna. Pineda (2009) indaga a maneira como a escola, educadores e sistema educativo em geral faz com que as crianças indígenas tenham vergonha de ser quem elas são. Ela enfatiza que o sistema educacional presentes hoje negam as raízes da cultura e acabam conduzindo a um desenraizamento de sua identidade e sua cultura. E isso nós percebemos desde a colonização. Todos esses fatores se acentuam quando o professor não é um nativo, ou desconhece a língua e a cultura.

Assim, nessa linha de pensamento, afirma-se que a interculturalidade questiona a escola, pelo fato de reproduzir a cultura dominante, de ser padronizadora e negar a diferença, ou seja, a escola impõe um padrão sócio-cultural.

Ainda falando sobre a educação intercultural, a autora traz alguns conceitos para identidade, sendo algo que não se pode escolher, mas pode ser negociada socialmente com diferentes significados e imagens construídas. Também expõe como sendo estratégica e posicional: fala-se e escreve-se a partir de um espaço e tempo determinados, de uma história e



uma cultura concretas. O que dizemos está sempre em um contexto, quer dizer, está posicionado.

Uma educação compromissada com o outro é concebível a partir da educação intercultural a qual se compromete com todos os tipos de sujeitos e grupos, pois:

[...] Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Promove relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. (CANDAUI, 2006, p. 9).

O diálogo é base para as relações que buscam um olhar de proximidade com aqueles que estão à nossa volta. Enxergar o outro como nosso igual, implica também, em identificarmos e reconhecermos nossa identidade, entender quem somos e resgatarmos nossas raízes.


O nosso relacionamento com o outro implica na nossa própria identidade, e a necessidade de interagir com o próximo, visto termos uma mente dialógica por formação. Nos constituímos a partir do outro.

Pineda (2009) faz algumas colocações sobre educação ambiental intercultural. Destaca a ideia de que não é só com o outro e com nós mesmos que estamos em harmonia, mas também com a ordem natural, com o nosso meio ambiente. Por sua vez, a relação agressiva e destrutiva do homem também acontece no meio ambiente.

O pensamento primordial, sobre esse assunto, é que para a educação intercultural é indispensável promover a educação ambiental intercultural, assim, a educação possa transmitir a consciência de suas próprias raízes e também oferecer pontos de referência para a relação entre os membros das diversas culturas com o seu meio ambiente.

Outro ponto destacado é que a relação do homem com o meio ambiente está diretamente ligada à formação de sua consciência e também da realidade. Podemos nos perceber, e perceber o outro pela forma como interagimos no mundo, com o meio, pois somos reflexos de nossas ações. Para tal, a autora destaca o modelo sustentável de desenvolvimento. Tratar bem o nosso meio significa cuidar das futuras gerações.

Observamos o caráter incompleto do ser humano, pois não nasce um cidadão, assim também não se nasce intercultural, é um processo, uma construção, em que é preciso estar aberto ao outro. Coaduna com Freire (1997, p. 162) ao evidenciar que “[...] a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes”.



A partir desta perspectiva educadores e educadoras são provocados no sentido de pensar no seu grau de comprometimento dentro desse processo, seja como indivíduos, seja como participantes na sociedade, como seres capazes de mudar o seu meio e a si mesmo.

Pineda (2009) diz que cada cultura é portadora de uma narrativa, ou seja, de uma forma particular de ver a realidade e de expressá-la com símbolos próprios, assim nos chama a atenção para uma sociedade com espaços de acolhida para as diversas narrativas.

Outro ponto abordado é a concepção de mundo intercultural, de como construir a terra a partir do cosmopolitanismo. A ideia chave desta visão, de uma forma bem resumida, desse ideário de cidadão é que cada um tem responsabilidades para com todos os demais. Que mesmo os seres humanos sendo diferentes também são muito semelhantes, e que todos precisam aprender a viver juntos.


Nota-se que pensar em uma educação intercultural implica, antes de tudo, refletir na constituição do eu, no caráter identitário do ser humano, em perceber o homem em sua essência, e seu cuidado com o meio, com seu contexto. Todos esses fatores também refletem no meio ambiente, em tudo que o cerca, e esse conjunto harmônico transcende a essência do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se, por meio dos apontamentos de Pérez (2001), Pineda (2009) e Quijano (1992) que reconhecer as identidades requer autoconhecimento e sensibilidade, sendo a relação com o outro permeada de alteridade, estranheza, mistério, tremor, perplexidade, perturbação. Dependendo do que façamos com tudo isso, poderá resultar em ações diversas, despertando o amor ou o ódio. Enfim, o sentimento se faz elemento importante na constituição do ser, e conseqüentemente, resulta na maneira de lidar com as situações da vida, e suas relações com o próximo.

Pensar na construção de identidade, entre várias possibilidades, requer a reflexão em pelo menos duas questões: Quem sou eu? E o que produz em mim a presença do outro? Sendo assim, cada um se constitui um pouco do outro, e as diferenças se fazem em igualdade. A escola é campo que as culturas se entrelaçam, e a diversidade ecoa por um espaço.

Assim, muitas respostas sobre essas temáticas, estão incompletas, todavia a persistência de educadores e educadoras são necessárias, sendo movidos no processo de desconstruir e reconstruir, sempre na busca de alcançar uma educação que seja intercultural, ou o mais próximo possível. Valorizar o outro e reconhecer os princípios da coletividade são formas humanizadoras que podem resultar em uma sociedade mais igualitária. Formar educandos



cidadãos significa, também, inseri-los em um contexto atuante, suscitando-os para práticas de desempenho efetivo na sociedade, lugar de espaço para as mais diversas culturas, espaço de constituição do sujeito, espaço que as múltiplas vozes dos mais variados discursos se unem em prol do mesmo objetivo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 13^a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

PÉREZ, Nuria; FERRE, Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença**. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

PINEDA, Fabiola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 94 - 123.

QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 6, n. 16, p. 73-80, 1992. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9600>>. Acesso em: 18 fev. 2021.



CAPÍTULO 11

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO DE JANEIRO: QUE FATORES ESTÃO INFLUENCIANDO A MUDANÇA NO PERFIL DESTES ESTUDANTES?

Elder Cardoso Fernandes Silva, UCP (PPGE/IDA), doutorando em Educação, Universidade Católica de Petrópolis/RJ

Juliana Luíza Pinto Dos Santos Teixeira, UCP (PPGE), doutoranda em Educação, Universidade Católica de Petrópolis/RJ


RESUMO

Esse texto buscou apresentar a definição de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a quem se destina esta modalidade de ensino e as principais legislações que a regem em uma breve discussão sobre a temática. O estudo faz um levantamento das políticas públicas referentes à modalidade de ensino a partir da Constituição Federal de 1988 e explora questões sobre o público referencial a ser atendido pela EJA. O objetivo principal deste trabalho é apontar possíveis causas para o aumento do número de matrículas do Ensino Fundamental na modalidade EJA, baseando-se na análise de dados retirados dos relatórios (Anexo I) apresentados pelo censo escolar realizados nos anos de 2016, 2017 e 2018. Buscaremos problematizar o reflexo das propostas do governo para resolver a distorção idade/série no ensino fundamental que influenciam na organização da modalidade de ensino. A metodologia utilizada nesse trabalho foi a pesquisa de caráter bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Censo Escolar; Políticas Públicas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos se respalda primeiramente na Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 208 garante Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. O reforço da regulação desta lei vem com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), quando em seu Artigo 37 assegura que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria oportunizando condições educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Essas medidas foram criadas porque a Educação de Jovens e Adultos foi pensada inicialmente para atender as demandas da classe trabalhadora que não teve acesso ou não permaneceu na escola na idade própria. Sendo permitido o ingresso no ensino fundamental da EJA aos jovens maiores de quinze anos, e no ensino médio os maiores de dezoito anos.



A LDBEN 9394/96, também afirma em seu Artigo 4 que é o Estado com a educação escolar pública que será efetivado mediante a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Quando Paulo Freire, educador brasileiro e defensor reconhecido desta modalidade de ensino, deu início ao seu trabalho com adultos trabalhadores, pensou em sua função reparadora, pois a EJA significava oportunidade de restaurar uma dívida social com aqueles que não tiveram acesso ao direito. Como registra o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica no Parecer CNE/CEB 11/2000:


Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

Ainda segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a função reparadora da EJA ganha novo significado quando se depara com inúmeras pessoas que não tiveram adequada correlação idade/série escolar em seu itinerário educacional e nem possibilidade de prosseguimento de estudos. Para o documento:

Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Talvez pela distorção desta função equalizadora da EJA, tenha ocorrido um aumento do número de matrículas na modalidade de ensino, de alunos cada vez mais jovens que nem sequer ingressaram no mercado de trabalho ainda, porém pela distorção idade/série, não sanada no ensino fundamental regular, acabam sendo encaminhados à EJA, acabando por interferir em sua função qualificadora. Pois como diz o Parecer CNE/CEB 11/2000:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.



A função qualificadora é a mais difícil de ser alcançada, pois, pressupõe uma educação de completude, de continuidade, de libertação, mas para que isso ocorra, é indispensável que a EJA seja pensada como um modelo pedagógico próprio, a ser desenvolvida de forma diferenciada e adaptada às necessidades de cada alunado, mas infelizmente na maioria das vezes isso não ocorre, como afirma Jane Paiva:

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar. Também educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento se altera, necessariamente, por ser histórico, sem que as enunciações o acompanhassem. Observo, ainda, um nível de discurso muitas vezes 3 revelador de novas enunciações, mas em franco descompasso com as práticas, eivadas de “escolarismo”, praticadas sem muito saber porque fazê-las, defendendo rituais e procedimentos distantes de princípios caros à educação que se pensa como direito, como possibilidade de exercitar a igualdade entre sujeitos diferentes, democraticamente.

São muitos os desafios a serem vencidos pela EJA, principalmente frente à realidade do aumento de matrículas de alunos cada vez mais jovens, que por passarem por inúmeras reprovações, buscam na EJA apenas uma forma de acelerar seus estudos; esse fato associado ao despreparo de parte dos educadores coloca em risco toda a proposta da função qualificadora da EJA.

Nessa pesquisa elencaremos as possíveis causas para o aumento do número de matrículas no Ensino Fundamental na modalidade EJA, com base na análise de dados retirados dos relatórios apresentados pelo censo escolar realizado nos anos de 2016, 2017 e 2018.

O problema que destacaremos é problematizar o reflexo das propostas do governo para resolver a distorção idade/série no ensino fundamental que influenciam na organização da modalidade de ensino EJA.

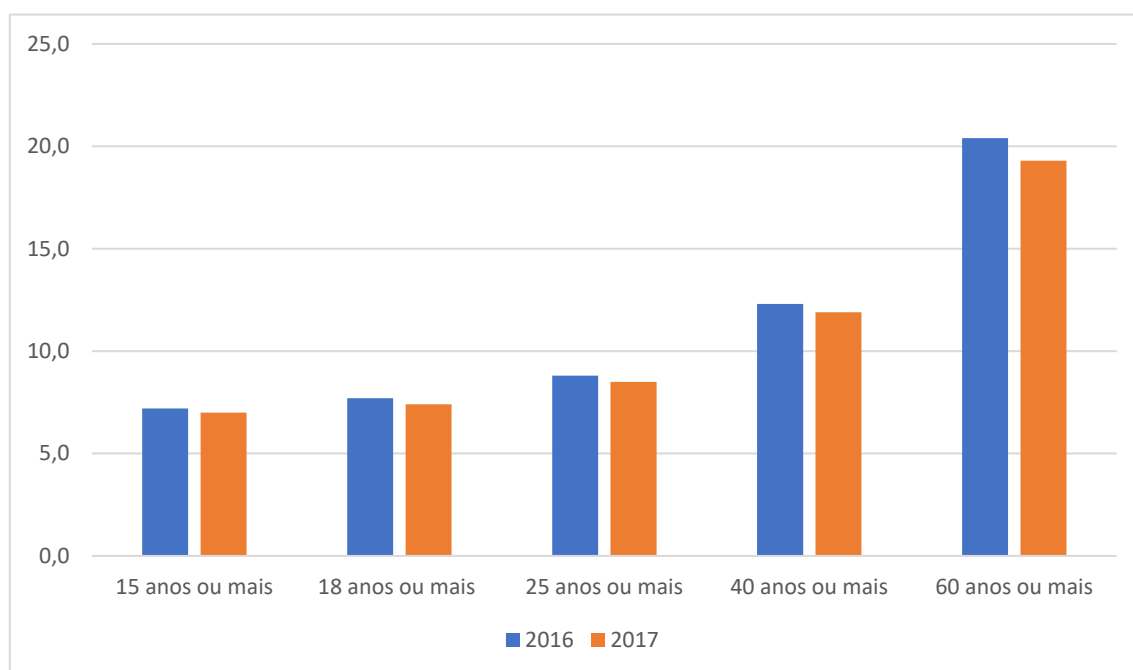
REFERENCIAL TEÓRICO

ANALFABETISMO NO BRASIL

Segundo os dados divulgados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contemplados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2017, que seguindo o disposto na LDBEN, investiga a educação básica que pode ser oferecida por meio do regular, da educação especial e da educação de jovens e adultos e abrange a educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio. Também investiga os cursos de graduação e pós-graduação na educação superior, os cursos sequenciais e de extensão da educação superior não são investigados. No Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade sofreu uma queda de 2016 (7,2%) para 2017 (7,0%),

dos 11,5 milhões de analfabetos inicialmente contabilizados, reduziu-se 300 mil pessoas aproximadamente deste número. Dentre este percentual de redução do analfabetismo se encontram os estudantes da modalidade EJA. Na Alfabetização de jovens e adultos (AJA), entre as pessoas de 15 anos ou mais que frequentaram esta etapa, o número decresceu de 153 mil pessoas em 2016 para 118 mil pessoas em 2017. Em 2017, o PNAD Contínua 2017 também registrou que 853 mil pessoas frequentavam o EJA do ensino fundamental e 811 mil pessoas frequentavam o EJA do ensino médio. Em relação a 2016, o número de pessoas na etapa do ensino fundamental cresceu 3,4% e na etapa do ensino médio, 10,6%.

Gráfico1: taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais – grupos de idade (%)




Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf

O documento do PNAD Contínua 2017 traz um dado interessante de ser destacado neste momento que é a procura pelos cursos noturnos. Este dado vai ao encontro do pensamento da EJA acomodar e satisfazer as necessidades da classe trabalhadora que na maior parte dos casos, se desloca do trabalho diretamente para a escola num esforço para aumentar suas chances no mercado de trabalho. O PNAD Contínua afirma:

Do total de estudantes na alfabetização e educação de jovens e adultos, 95,5% frequentavam a rede pública em 2017. Entre aquelas que frequentavam cursos presenciais do ensino fundamental, 85,2% frequentavam o turno noturno, mesmo turno frequentado por 86,4% das pessoas em cursos presenciais da EJA do ensino médio. Essa concentração do estudo noturno se diferencia muito do ensino regular, que é majoritariamente diurno.

Tal fato se dá, pois houve mudança no público e perfil da EJA. Essa modalidade em período diurno é uma tendência crescente para satisfazer as necessidades dos estudantes que



atingem os quinze anos de idade, mas permanecem cursando o ensino fundamental. Estando eles numa idade mediana, não são crianças nem adultos, algumas escolas optam por encaminhá-los às classes de EJA não noturnas.

Esses alunos que cursam a EJA geralmente são alunos que não tiveram acesso a educação na “idade certa” e para evitar que sejam excluídos socialmente se matriculam nessa modalidade, eles buscam na escola uma oportunidade de igualdade, melhoria de qualidade de vida e ascensão profissional.

Tal direito é garantido na LDBEN, Lei nº 9.394/96, que afirma em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, assim como “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” é garantida pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

O Ministério Público da União, publicou a RECOMENDAÇÃO N.º 01/2014–PROEDUC, em 23 de janeiro de 2014, orientando para a autorização dos responsáveis para a matrícula noturno daqueles menores de 18 anos, com a seguinte redação:

CONSIDERANDO o disposto no item 1.6.2. ENSINO FUNDAMENTAL da estratégia de matrícula 2014 que prescreve: na alínea “e”, que a transferência de estudante do Ensino Fundamental menor de quinze anos para o turno noturno somente será efetivada mediante autorização do pai ou responsável legal, sendo que essa possibilidade de matrícula no noturno para estudantes menores de quinze anos não se aplica à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, na alínea “f”, que os estudantes com dezesseis anos completos ou a completar até 31/3/2014 poderão ser atendidos no Ensino Fundamental - Séries/Anos Finais, no turno diurno, mediante a existência de vaga;

Assim, subentende-se que não é suficiente a escola considerar o aluno apto aos cursos noturnos. Se este for menor de 18 anos, se faz necessária autorização. Algumas políticas educacionais já se atentaram para o elevado índice de distorção idade/série escolar no 6º ano do ensino fundamental, isso por causa das reprovações no período do 1º ao 4º ano, que acarretam em déficits de aprendizagem quase irreparáveis.

Antes de analisar o quantitativo de matrículas no ensino fundamental da rede pública, precisamos pontuar as taxas de distorção idade/série do ensino fundamental na rede, que representa tendência de queda, segundo os dados divulgados pelo censo educacional 2018:

A taxa de distorção idade-série do ensino fundamental da rede pública, que apresenta tendência de queda, passou de 20,7%, em 2017, para 19,7%, em 2018. No ensino fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 6º,

o 7º e o 8º ano, com taxas de 29,2%, 29,6% e 27,0%, respectivamente. Na rede pública, os alunos do sexo masculino apresentam taxas de distorção idade-série maiores para todos os anos do ensino fundamental em relação às alunas. A maior discrepância na taxa de distorção é observada no 6º ano, apresenta uma diferença de 13,5 p.p.

O indicador de taxa de distorção idade/série apresentado por meio do censo, permite avaliar o percentual de alunos que têm dois ou mais anos de idade acima do recomendado em determinada série. Este indicador se faz importante neste momento de análise pois, de certa maneira irá nos ajudar a compreender o motivo da oscilação dos números na tabela de matrículas entre 2016 e 2018.

CENSO ESCOLAR: ANÁLISE DAS MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

O primeiro ponto a ser destacado é o já comentado anteriormente e comprovado pelos dados trazidos pelo censo escolar dos últimos três anos: a grande diferença de procura por matrículas entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental regular que indicam quanto grande a diferença entre o número de alunos que procuram os anos finais do ensino fundamental, isso porque se acumulam os alunos de matrículas novas com aqueles retidos que demoram mais tempo para concluir os anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 1: Matrícula inicial no Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Unidade da Federação município Dependência Administrativa	Matrícula inicial				
	Ensino Regular				EJA Presencial
	Ensino Fundamental				
	Anos Iniciais		Anos Finais		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental
BRASIL	2016				
Estadual Urbana	1.744.260	190.075	4.531.155	367.450	523.406
Estadual Rural	135.930	16.922	240.767	25.807	39.261
Municipal Urbana	6.946.149	979.653	3.513.048	363.324	960.536
Municipal Rural	1.967.367	256.871	996.140	145.071	284.581
Estadual e Municipal	10.793.706	1.443.521	9.281.110	901.652	1.807.784
BRASIL	2017				
Estadual Urbana	1.660.427	216.071	4.264.154	436.270	537.205
Estadual Rural	127.253	18.893	221.337	29.819	52.331
Municipal Urbana	6.447.996	1.477.645	3.226.034	637.272	967.139
Municipal Rural	1.662.684	497.182	853.550	279.928	325.926
Estadual e Municipal	9.898.360	2.209.791	8.565.075	1.383.289	1.882.601
BRASIL	2018				
Estadual Urbana	1.680.807	148.783	4.386.813	251.164	514.370
Estadual Rural	127.339	10.493	232.484	13.238	53.504
Municipal Urbana	6.869.215	984.562	3.399.252	474.580	931.303
Municipal Rural	1.797.477	272.795	899.921	211.908	323.641
Estadual e Municipal	10.474.838	1.416.633	8.918.470	950.890	1.822.818

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Analisando apenas a coluna que mostra a procura por matrículas na EJA, podemos observar uma oscilação não muito significativa no total de matrículas, estadual e municipal, nesses três anos. Lembrando que os municípios se encarregam de oferecer com prioridade o ensino fundamental, e o estado o ensino médio, chamamos a atenção para o crescente número de matrículas na rede estadual rural, o que pode significar que nas áreas mais afastadas das grandes metrópoles as pessoas estejam desejando, ou de fato elevando o grau de instrução.

CENSO ESCOLAR: ANÁLISE DAS MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO


Chamamos, primeiramente, atenção para a queda no número de matrículas da EJA, estadual urbana e rural, nesses três anos analisados. Porém, ressaltamos que este dado não nos diz nada de agravante, porque a queda das matrículas estaduais, chegando a estarem zeradas em 2018 no ensino fundamental rural, tem relação direta com o pensamento da terminalidade de oferta desta etapa de ensino pela rede, que atualmente procura se encarregar somente da sua obrigação que é a oferta do ensino médio, como já determinado em Lei.

Tabela 2: Matrícula inicial no Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Unidade da Federação município Dependência Administrativa	Matrícula inicial				
	Ensino Regular				EJA Presencial
	Ensino Fundamental				
	Anos Iniciais		Anos Finais		
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental
RIO DE JANEIRO	2016				
Estadual Urbana	2.179	0	176.842	5.190	9.922
Estadual Rural	97	0	8.383	328	212
Municipal Urbana	569.091	92.993	393.660	42.488	88.360
Municipal Rural	56.465	10.184	25.767	2.256	4.538
Estadual e Municipal	627.832	103.177	604.652	50.262	103.032
RIO DE JANEIRO	2017				
Estadual Urbana	1.522	0	156.633	1.750	7.431
Estadual Rural	104	0	7.602	0	54
Municipal Urbana	508.859	150.733	358.951	76.369	84.168
Municipal Rural	49.626	15.852	24.176	3.887	4.358
Estadual e Municipal	560.111	166.585	547.362	82.006	96.011
RIO DE JANEIRO	2018				
Estadual Urbana	1.310	0	148.672	1.599	6.232
Estadual Rural	99	0	7.130	23	0
Municipal Urbana	532.030	119.566	366.899	67.151	82.415
Municipal Rural	54.516	7.107	24.935	2.373	3.930
Estadual e Municipal	587.955	126.673	547.636	71.146	92.577

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Por outro lado, um dado merece maior atenção, que é a queda pela procura de matrículas na rede municipal urbana, já que esta tem obrigatoriedade em ofertar esta etapa de ensino, este dado pode estar alertando uma possível desistência de estudos do alunado. Na melhor das



hipóteses, pode significar que a rede municipal urbana está cumprindo sua tarefa com efetividade no ensino fundamental. Essa hipótese fica em suspeita quando somamos os quantitativos de matrículas parcial e integral no ensino regular na rede municipal urbana e, encontramos anos iniciais em 2016, 2017 e 2018, respectivamente 662.084, 659.592 e 651.596 matriculados, e nos anos finais, também respectivamente aos anos: 436.148, 435.320 e 434.050 matriculados. Tendo todos os índices em queda, somente poderíamos afirmar que sucesso da rede se houvesse registrado também queda no número populacional, fato que não ocorreu.

Segundo os dados divulgados pelo PNAD Contínua 2018, a taxa de escolarização entre as pessoas de 6 a 14 anos de idade, em 2017, foi 99,2%, o equivalente a um contingente de 26,2 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro, que foi a mesma em 2016, enquanto a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos, em 2017, foi 87,2% e não variou frente a taxa de 2016. Se a taxa de escolarização não alterou, mas o número diminuiu, significa que houve evasão.

METODOLOGIA

Este estudo pode ser caracterizado por sua abordagem qualitativa de procedimento bibliográfico, destacamos a interpretação e análise dos dados apresentados a respeito dos números de matrículas registrados pelo censo escolar nos anos de 2016, 2017 e 2018, buscamos levantar apontamentos sobre a crescente tendência de procura pela Educação de Jovens e Adultos por alunos cada vez mais jovens. Tomamos por base algumas determinações registradas por decretos e Leis sobre a modalidade de ensino, além de dados apresentados no site do IBGE, pelo PNAD Contínua 2018.

Buscou-se, como objetivo geral, analisar até que ponto a distorção idade/série de ensino, culminada por reprovações sucessivas na primeira etapa do ensino fundamental vem influenciando na formação de um novo perfil de alunos na modalidade EJA, formado por pessoas jovens e menores de 18 anos. Muito sutilmente, pensou-se também nas relações interpessoais em salas de aula da EJA, a fim de que se possa perceber se elas refletem ou não o reconhecimento dos professores sobre os alunos adolescentes como sujeitos de direitos e não apenas como transferência de sujeitos-problema de um segmento a outro.

Essa preocupação com os caminhos da EJA, com a redução da idade mínima para o ingresso na mesma e os conflitos e desafios de se ter uma sala de aula com idades tão variadas, indo muitas vezes dos 18 aos 60 anos, é observada em trabalhos de alguns autores como: Krawczyk (2009), Di Pierro (2001), Gadotti (2014), entre outros.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aprovação da Resolução CNE/CEB n 3, de 15 de junho de 2010, que viabilizou a presença de adolescentes nas turmas de adultos, pois a mesma permite que os mesmos sejam atendidos na modalidade a partir dos 15 anos de idade, surgiu um novo desafio aos educadores da EJA, que antes se dedicavam ao ensino de pessoas adultas, agora precisam saber trabalhar com comportamentos imaturos e identidades ainda não definidas porque nesse novo perfil de estudantes, os problemas de indisciplina voltam a ser realidade nas salas de aula da EJA.

Oriundos do ensino regular, onde já pode ser considerado aparentes fracasso e exclusão, cabe aos envolvidos na EJA identificar e reconhecer as trajetórias desses adolescentes no ambiente escolar destinado aos adultos.

CONCLUSÃO

De acordo com os dados do O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos verificar uma oscilação no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos três anos analisados, contudo somente estes dados não respaldam o surgimento do processo que está sendo chamado por alguns estudiosos da área educacional de juvenização da EJA, que está associada à dramática realidade brasileira de reprovação no ensino regular, provocando o aumento da distorção idade/série, fazendo com que os jovens que vivenciaram situações de fracasso na escola regular, procurem a EJA para concluir sua escolarização e tentar garantir a possibilidade de concorrer uma vaga no mercado de trabalho, mesmo que essa ainda seja uma meta para um futuro distante, pois estes alunos ainda estão distantes desse objetivo.

A questão principal investigada nesse texto foi o reflexo que o fator distorção idade/série vem trazendo para a EJA: como alunos adolescentes e imaturos podem interferir no objetivo principal da modalidade e nas relações interpessoais entre professores e alunos afim de estimular a continuidade de estudos ou definir a evasão escolar. Salientando que estes alunos já passaram por um processo de exclusão no ensino regular e para evitar o mesmo fato, é preciso que as relações professor-aluno sejam priorizadas e que os jovens não passem por discriminação, com o propósito de estimular a recuperação de saberes e que eles percebam que a escola é um espaço de troca de conhecimentos e não de restrição e opressão.



REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. Recomendação n.º 01/2014–PROEDUC, 23 de jan. de 2014. Dispõe sobre o Direito à Educação. Remanejamento compulsório de alunos menores de 18 anos para o EJA/Noturno. Necessidade de anuência dos responsáveis. Princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Necessidade de tornar disponível matrícula no turno diurno. Disponível em: <https://blog.fastformat.co/referencias-bibliograficas-abnt-exemplos-e-formatos/> Acesso em: 03 de mar. de 2019.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Resultados e Resumos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acesso em: 04 mar. 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Educação 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf Acesso em: 03 mar. 2019.

DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E SENTIDOS
PAIVA, Jane. – UERJ – GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18 Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf> Acesso em: 04 mar. 2019.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 04 mar 2019.

GADOTTI, Moacir. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. 1ª ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

KRAWCZYK, Nora. O ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 04 mar 2019.



CAPÍTULO 12

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL

Luana Vieira Souza, Doutorando, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales
Eraldo Pereira Madeiro, Docente, Programa de Pós-Graduação Em Ciências da Educação-
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales

RESUMO

O presente artigo vislumbra apresentar discussões e esclarecimentos sobre a teoria das representações sociais, sua relevância enquanto instrumento de pesquisa, principalmente, no campo educacional. Para tanto, fundamenta-se teoricamente sob a égide de MOSCOVICI (2013), SOUSA *et all* (2012), GUARESCHI (1996), apresentando breve conceituação e argumentos que tornam relevantes sua compreensão em contexto educacional. As considerações finais destacam a relevância do estudo à formação humana, visto ser uma discussão recente e que muito pode fundamentar os resultados científicos futuros.

PALAVRAS CHAVE: Teoria das Representações Sociais, Conceitos, Educação.


INTRODUÇÃO

A discussão sobre Teoria das Representações Sociais tem apresentado constância significativa no campo da Psicologia Social. Muito embora, sua base seja a Sociologia e a Antropologia, sua contemporaneidade vem destacando argumentos que viabilizam a formação do ser científico e que, de certa forma, estão muito distantes de outros campos de formação humana, fato este que impede, de certa forma, um olhar diferenciado ao que diz respeito à coletividade, à sociedade.

Nestes termos, o presente artigo vislumbra apresentar breve contextualização conceitual acerca da temática, sem, contudo, aprofundar o discurso histórico, compreendendo que o conhecimento despontado por essa em muito contribui ao entendimento de estudos posteriores no campo educacional e em outras áreas do conhecimento.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL

O estudo acerca da teoria das representações sociais tem, em seu contexto contemporâneo, vertentes que se fundamentam no campo da Psicologia Social, mas que no início de suas discussões vislumbravam analisar e responder comportamentos sociais nos quais os agrupamentos eram base para as identificações comportamentais.



Por ser uma discussão, de certa forma, recente é jus tomar ciência sobre os conceitos que a permeiam a fim de se compreender sua relevância para a identificação e esclarecimentos em pesquisas-bases, principalmente em campo educativo.

Segundo Moscovici (2013, pág. 16), “O fenômeno das representações sociais está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade”. Logo, “[...] as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente”. (idem, ibidem).

Guareschi (1996) corrobora com o autor supracitado ao pontuar alguns aspectos que fundamentam a representação social uma vez que “[...] reúnem aspectos culturais, cognitivo e valorativo, isto é, ideológico”.


A funcionalidade da referida discussão perpassa pela importância em se estudar comportamentos grupais, sociais e, por meio destes, buscar compreender sua relevância representativa no meio científico e social. Ou seja, há uma necessidade em esclarecer como as representações sociais comunicam uma realidade.

Importante ressaltar as duas funções básicas para as representações sociais: a função convencional cuja explicação se dá ao fato de que os acontecimentos são dados como modelo e a função prescritiva na qual as representações sociais inferem na forma de pensar. (PRADO e AZEVEDO, 2011).

Moscovici (2013, pág. 21) afirma que “As representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma sequência do equilíbrio específico desses processos de influência social”.

Percebe-se, portanto, a relação que há entre os agrupamentos (coletivo) e os comportamentos que os identificam e como suas manifestações são significativas para suas identificações, suas caracterizações.

Para Abric (2000) *apud* Reis e Bellini (2011), as representações sociais são sustentadas por quatro funções: a função de saber – consiste na compreensão e explicação da realidade; a função indenitária – consiste na identidade, permitindo a proteção das características grupais; a função de orientação cujo objetivo é conduzir os comportamentos e práticas; e a função justificadora que justificam os comportamentos e decisões.



Em uma explicação mais concreta sobre o surgimento da representação social e sua relevância às identificações comportamentais grupais, Moscovici (2013), destaca dois processos: a objetivação – referindo-se à precisão como determinado objeto é propagado ao meio; e a ancoragem – refere-se à forma como o objeto se adequa ao pensamento individual ou coletivo.

Percebe-se que a representação social está relacionada com a forma como os indivíduos se identificam e se agrupam, apresentando as mesmas características, mesmos comportamentos, mesmos pensamentos, adotam os mesmos conhecimentos quando algo novo é inserido no grupo e o expressam em comum forma.

Diante de tal ciência é jus adotar uma postura analítica acerca da representação social e sua contribuição ao campo científico, principalmente à Educação onde se tem amplo campo de estudo.


Considerando que a Representação Social lida com seres humanos e seus comportamentos, as pesquisas que a permeiam requerem um olhar histórico ao espaço e a tudo que o envolve a fim de que a objetivação, classificação permita a descontextualização teórico-prática. Ou seja, compreender a diferença entre discurso e ideologia. (REIS e BELLINI, 2011).

A EDUCAÇÃO COMO FOCO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Ao que concerne à Educação, pesquisas com este fim, em muito podem contribuir ao entendimento de como os comportamentos inferem nos resultados educacionais, por exemplo, considerando que “[...] cada representação social é composta de elementos cognitivos, ou esquemas estáveis, ao redor dos quais estão ordenados outros elementos cognitivos, ou esquemas periféricos”. (MOSCOVICI, 2013, pág. 219).

Não compete responder ou explicar motivos, mas sim, analisar e entender as relações sociais e suas interações com o meio, dar um significado qualitativo ao estudo proposto, ressaltando que as ideias defendidas por alguém se refletem no coletivo e, por assim ser, também expressam o que se pensa sobre si.

Nas palavras de Souza, Boas, Novaes e Duran (2012, pág. 25), “Parece que o recurso à noção de representação se torna instrumento de um pensamento compreensivo e positivo sobre o mundo contemporâneo, [...]. Por meio dele o sujeito pensante e atuante passa a ter lugar, assim como a força do pensamento, que é uma via de intersubjetividade”.



Percebe-se que é por meio do ato de pensar que o indivíduo se comunica, se expressa, compreende e se faz compreender e isso o torna um ser sociável, um ser que influencia e é influenciável. Que, ao mesmo tempo propaga uma ação, sofre a inferência de outras ações propagadas.

Sabe-se que mudanças significativas vêm acontecendo no campo educacional nos últimos anos, bem como as mudanças sociais. O (a) docente contemporâneo precisa adotar nova postura profissional frente a um alunado “globalizado”, onde a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano familiar, ocupando maior espaço nas formas de se relacionar.

A escola, outrora compreendida como espaço de formação humana, de aquisição de saber, necessita apresentar hoje uma nova postura a fim de se tornar “atrativa” ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.


Segundo Draibe (1990) *apud* Souza, Bôas e Ens (2012, pág. 37)

As mudanças em educação têm sido exigidas a partir da crise do capitalismo, das transformações tecnológicas e do mundo do trabalho, que alteram a relação proporcional emprego x salário x contribuição x benefício, modificando, conseqüentemente, as condições materiais, no que se refere às concepções ideológicas, por meio da diminuição do peso do papel do Estado na disputa da garantia da segurança social.

Entende-se que as referidas mudanças viabilizam a formação de diferentes interesses grupais cujos representantes visualizam cada situação de forma diferenciada e sobre essa apresentam comportamentos diversificados. Mesmo em contexto educacional, os grupos se organizam de acordo com a similaridade das ideias, quer sejam estes grupos de profissionais ou de estudantes.

Importante ressaltar que, para um estudo sobre representação social no campo educacional, requer considerar dois significados importantes na concepção de Moscovici (2013) já citados: o **processo de ancoragem** – consiste na classificação e nomeação a alguma coisa, e ao **processo de objetivação** – consiste na unificação de ideias de não familiaridade com a de realidade. Os referidos processos permitem aos indivíduos criar suas representações a partir do momento que se percebem com fatos reais.

Pode-se dizer que a relação entre educação e representação social é uma parceria que permite estudar campos diversificados que dizem respeito desde a formação docente, relação professor x aluno, inferências sobre pensamentos pedagógicos. Enfim, há um rico campo a ser explorado tendo como pressuposto a Educação Básica.



Segundo Sousa, Bôas, Novaes e Duran (2011, pág. 54), “[...] o objeto de estudo trabalho docente requer uma base teórica que possibilite identificar conhecimentos interiorizados, com acuidade suficiente para captar e descrever visões de mundo, crenças e valores acerca dos temas relacionados ao exercício da docência, como a teoria das representações sociais”.

Infere-se que tais pontuações possibilitam entender as relações teóricas e práticas e, a partir destas, atentar às novas realidades criadas e apresentadas, às formas como se busca solucionar problemas, postar-se ante as situações de conflito pessoal e até mesmo coletivo.

Em síntese, há muito a ser aprendido por meio das representações sociais, principalmente, o fato de que, muito embora, “os iguais se agrupem”, nem sempre isso é garantia de que todos se identificam com o mesmo grupo. Contudo, “[...] cada indivíduo se apropria, atualiza e expressa as formas sociais das culturas e dos grupos em que está inserido, sendo, portanto, perfeitamente legítimo tentar captá-las nas falas e condutas individuais” (CODOL, 1988 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS


Os estudos sobre representações sociais, em sua contemporaneidade, tiveram sua vertente original no campo da Sociologia e Antropologia, conforme já mencionado. Sua contribuição atual é muito significativa, muito embora ainda esteja restrita ao campo da Psicologia Social e, de certa forma, à área das Ciências Humanas.

Por ser uma discussão que envolve aspectos comportamentais, sem com isso, pretender desenvolver quaisquer planos de ações que venham a modificá-los, é muito importante entender sua essência e buscar aplicá-la nos diferentes campos de pesquisas.

As relações sociais, as identificações e as imagens refletidas por determinado grupo expressam facetas particulares e muito significativas quando observadas sob a égide científica.

O que se percebe em meio social e educacional é, ainda, muito compreendido sob a ótica de senso comum que, por sua vez, não tem caráter científico. Apresentar um discurso qualitativo sobre questões educacionais, considerando as representações sociais como pressuposto de pesquisa, é, indubitavelmente, um desafio.

Pressupõe um estudo aprofundado sobre a relação das funções básicas – saber, identitária, de orientação e justificadora, bem como sobre os processos de ancoragem e objetivação. Estes fundamentam todo o discurso das representações sociais.



Outro aspecto importante a ser abordado são as relações sociais e as mudanças que inferem nos comportamentos grupais, considerando os aspectos culturais, os valores, as ideias e ideais.

Ressalta-se que a teoria das representações sociais apresenta um recurso teórico-metodológico que permite a interpretação qualitativa de muitas pesquisas, entre estas, o cunho educacional. Contudo, considera-se importante aprimorar os referidos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUARESCHI, Pedro. **Representações sociais**: alguns comentários oportunos. In: NACIMENTO-SCHULZE, C. M. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareshi. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PRADO, Alessandra Elizabeth Oliveira de; AZEVEDO, Heloisa Oliveira de. **A teoria das representações sociais**: revisitando conceitos e sugerindo caminhos. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUCP, 2011.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. **Representações sociais**: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

SOUSA, Clarilza Prado de; BOAS, Lucia Pintor Santiso Villas; ENS, Romilda Teodora. **Representações Sociais**: políticas sociais, justiça social e trabalho docente. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.



CAPÍTULO 13

A BNCC NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: ALGUMAS PONTUAÇÕES

Evelyn Elen Alves de Brito Cabral, Mestranda em Educação, PUC/GO e professora da Rede Estadual de Goiás
Leidiane Pereira Da Silva, Mestranda em Educação, PUC/GO e professora da Rede Municipal de Goiânia

RESUMO

Num mundo em constantes transformações, mudanças significativas faz se necessária manter uma visão crítica e reflexiva. O presente artigo tem por objetivo central refletir sobre o contexto contemporâneo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os projetos ideológicos inseridos na BNCC, que atingem aos estudantes que servem à reprodução de interesses da classe dominante. Procura-se neste artigo mapear de modo sistemático a relação aparência-essência a partir do evidenciamento das ideologias e discursos contidos na BNCC, que dificultam os nos processos emancipatórios do ser humano e a relação entre sociedade e educação.


PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Sociedade. Educação.

INTRODUÇÃO

Parte-se do pressuposto de que a escola é uma instituição mediadora da atividade social e constituída de historicidade, tendo como função social transmitir e transformar aquilo que a humanidade acumulou no passado como assinala Candau e Moreira (2003). Por ser um espaço social importante e fundamental para a reprodução social, a educação tem sido território de disputas por diversos interesses e concepções ideológicas. Dentre tais ideologias, temos as visões econômicas e mercantilizadas ditadas por pelas políticas do Banco Mundial. Conforme aponta Giroto

Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington”. Por estas medidas o Banco Mundial e o fundo Monetário Internacional, representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina, com profundo caráter recessivo e que resultou, entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura (GIROTO, 2017, p.227)

A assertiva acima destaca que a educação brasileira perpassa por uma série de adequações desenvolvidas ao longo do tempo, sempre exigidas pelos organismos internacionais. Por isso, são detectados na BNCC discursos de que a educação não está adequada aos “novos” tempos, de que ela não corresponde à realidade brasileira, de que ela não



desenvolve as habilidades e competências nos estudantes. Ou seja, “no mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” - independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser “resiliente” na adversidade, pois daí advém o mérito”. (FREITAS, 2018, p.114)

Assim, institui-se uma lógica curricular atrelada ao mundo neoliberal, isto é da competitividade, da meritocracia, do individualismo para atender às necessidades do capital, tendo como base as ideias de habilidades e competências, concepções que estão falseadas em um discurso em defesa de uma base nacional comum curricular que promete dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade.


No entanto, o que se percebe, nos discursos políticos em defesa da BNCC, é que o compromisso com a educação e com a democracia não é prioritário, na realidade vem em segundo plano, dando lugar a interesses privados, relações de poder e instituições capitalistas. Isso leva o seguinte questionamento: à quem a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular, da forma que está sendo posta? Não se encontra no texto da BNCC uma resposta sólida sobre esse questionamento e isso causa não apenas um estranhamento, mas uma profunda preocupação.

Compreende-se que qualquer planejamento que pertença ao ambiente da vida escolar, que atue sobre o sentido da escola e seus processos formativos, precisa ser apresentado com clareza e evidenciar que tipo de sociedade está sendo defendida. Não se pode analisar e discutir a finalidade da educação sem que se tenha nítido o cenário social onde ela se assenta e se orienta nem tampouco discutir o que e como ensinar sem que isso se faça a partir das relações entre sociedade e educação. Pois, a educação não se concretiza no campo dos compromissos, mas no seu aprofundamento. Por isso, faz-se necessária a clareza política, sobre qual sociedade se deseja construir para que o sentido da escola e do processo educativo seja explícito e concreto.

Feitas essas pontuações, passa-se à análise das determinações sociais e dos pressupostos ideológicos contemporâneos contidos na BNCC. A compreensão do contexto contemporâneo requer que se conheçam, principalmente, os aspectos relacionados ao da ideologia neoliberal.

1. A BNCC NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: ALGUMAS PONTUAÇÕES

A concepção neoliberal foi formulada pela primeira vez por Friedrich August Von Hayek em 1947. Ela partia do princípio de que o mercado deveria servir como base para a organização da sociedade. O desenvolvimento mundial em torno do movimento neoliberal teve sua origem nos problemas econômicos do final da Segunda Guerra Mundial. Com isso a



economia nesse período sofreu varias alterações. De acordo com Anderson (1998, p.9), o neoliberalismo consiste em um:

[...] fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política

Além do fenômeno do neoliberalismo haver surgido, houve o aparecimento do processo de globalização²² e da economia. Retomando a política econômica neoliberal, salienta-se que esta foi aplicada inicialmente pelos governos de Margareth Thatcher (1925-2013) no Reino Unido e Ronald Reagan (1981-2001) nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980. Hoje, é a tendência econômica vigente no mundo globalizado e disputa intensamente os rumos da educação brasileira. No que se refere aos processos de globalização, esclarece-se o seguinte:


O pressuposto de que a crise econômica dos anos 1970-1980 fez emergir uma nova “era”, a “globalização”, é compartilhada tanto pelos adeptos da ideologia neoliberal (especialmente os adeptos da sociedade do conhecimento ou do capitalismo intelectual) quanto por críticos do neoliberalismo, notadamente pelos partidários da tese da revolução científico-tecnológica (e do fim do trabalho). (LEHER, 1999, p.24)

E, nesta perspectiva apresentada por Leher (1999) vê-se que o conhecimento se converte em um importante fator de produção. A educação agora se torna uma condição do capital e não mais dos educadores. O conhecimento não é mais do sujeito. Mas, sim, das empresas que condicionam as capacidades cerebrais dos funcionários para o capital. Em outras palavras:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (FREITAS, 2018, p.31)

Nesse cenário, a ciência, a técnica e a informação são importantes na luta competitiva entre os grandes capitalistas donos do capital financeiro. Mas, o que a Educação e os sistemas de ensino têm a ver com isso? Entende-se que a educação tem a função mediadora dos projetos

²² “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere têm alta carga política e o conceito controvertido, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado da interação social em escala global”. (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, P.340)



políticos com a sociedade. Nesse sentido segundo as palavras de Tonet, a crise capitalista reflete na educação:

[...] nas mais variadas formas, mas sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior de educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isso acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. (TONET, 2003, p.5)


Observa-se que a educação ao invés atuar no sentido de tornar as lentes sociais dos sujeitos mais nítidas, frente ao contexto nebuloso em que os indivíduos vivem e diante das pressões que recebem, pelo contrário, os conduzem a se adaptarem a elas da forma como lhes são apresentadas, identificando-se com o dominador. Tem-se uma educação camuflada que tira a capacidade do indivíduo romper com a lógica imposta pelo capital, ela simplesmente contribui com a reprodução de sociabilidade desumanizada. Marx e Engels (2018, p.29) por meio da obra o Manifesto do Partido Comunista, afirmavam o seguinte:

A condição essencial para a existência e a dominação da classe burguesa²³ é a concentração de riqueza nas mãos de particulares, a formação e a multiplicação do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este se baseia na concorrência entre os trabalhadores. (ENGELS e MARX, 2018, p.29)

Retomando o atual contexto, vê-se que os interesses dos organismos internacionais diante das reformas da educação, têm procurado por, a partir da reestruturação produtiva e do capital a sua versão neoliberal, a qual para fugir da crise vigente e aumentar a exploração da força de trabalho e controle de suas mentes, tem na pedagogia das competências o seu principal respaldo, visando alcançar tais objetivos.

É com tais objetivos que o discurso das habilidades e competências se torna fundamentais para uma classe trabalhadora fragilizada que se ajusta aos interesses impostos pelo capital. Sobre isso, Freitas (2018, p.114) expõe esta ideia: “No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” - independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser “resiliente” na adversidade, pois daí advém o mérito.”

²³ Conforme Marx e Engels (2018) Por burgueses entende-se a classe dos capitalistas modernos que são proprietários dos meios sociais de produção e utilizam o trabalho assalariado.



Assim é inserida nos currículos a lógica neoliberal, mediante o viés da competitividade, da meritocracia, do individualismo. Reforçando Corrêa, assinala que:

De acordo com a lógica neoliberal, a mercoescola é a única concepção de escola pública porque esta organizada de acordo com os interesses do mercado ou seja, são considerados como valores positivos e naturais à desigualdade, o mérito individual, a concorrência e a competição. Esse modelo se contrapõe ao que defendemos de escola pública, fundada nos ideais de solidariedade e de igualdade, organizada a partir dos interesses daqueles que já são socialmente marginalizados. (CORRÊA,2003, p.118)

A assertiva acima só reforça as reflexões já apontadas sobre a influência dos organismos internacionais na educação. Quando se analisa BNCC e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) conhecida como reforma do Ensino Médio, e se busca os seus principais agentes e seus conteúdos pedagógicos, a situação não é muito diferente.

No que se refere ao empresariamento da educação, encontra-se o então “movimento Todos pela Educação”. Que, conforme Andes (2016), é uma das grandes influências de organização das forças conservadoras na educação a partir do Plano Nacional de Educação – PNE sancionado em junho de 2014 (BRASIL, 2014), em que o movimento “Todos pela Educação” teve grande influência nas mudanças do projeto enviado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao governo em 2010. Conforme Andes (2016)

Os mantenedores e comandantes do “Todos pela Educação” são empresários dos grupos financeiro, siderúrgico e de comunicação. Dentre os outros mantenedores do “Todos pela Educação” temos os grupos D. Pascoal, Grupo Votorantim, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Suzano, Telefônica/Vivo, Itaú, Gol, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Península (Abílio Diniz) e Instituto Cyrela. Já os parceiros do “Todos pela Educação” são a Fundação Roberto Marinho, Editora Moderna, ABC, BID, Fundação Santillana, Arredonar, Patri Políticas Públicas, Falconi Consultores de Resultados, Friends e J. Walter Thompson.

Ao analisar-se esse panorama empresarial pergunta-se: O que estes grupos empresariais querem com a educação? Vemos que os empresários já identificaram o grande mercado que é a educação básica.

Que se estiver nas mãos do setor empresarial haverá uma livre concorrência, sem intervenção do Estado, estabelecendo um entrelaçamento das atividades escolares com os resultados esperados da lógica empresarial e retirando o “conhecimento” e colocando a dinâmica empresarial como protagonista. Lemes (2019, p.55) afirma que,

Segundo os sites da agência Brasil (2017) e da Carta educação (8) (2018), o mercado da educação básica era 83% maior que o do ensino superior, correspondendo a R\$101 bilhões para a primeira e R\$55 bilhões para a segunda. Segundo informações do site da agência Brasil (2017) no ano de 2016, do total de estudantes matriculados em escolas e creches, 73,5% frequentavam instituições públicas, enquanto que 26,5% a rede privada.



Pode-se ainda destacar que a educação, como mediadora social, tem um significado fundamental na reprodução social de ideias, valores e conhecimentos para atuações no mundo. É por isso que a BNCC e os currículos inseridos nesse documento repassam as determinações do mundo capitalista, visando, justamente à reprodução da ideologia das competências com fins no empreendedorismo e na “empregabilidade”.


Reitera-se, dessa forma, que todo esse processo na educação está fundado na perspectiva de um projeto neoliberal, por meio o qual os sistemas educacionais devem se adequar à lógica da competitividade, às determinações da acumulação flexível. E, para que isso se efetive, é necessário que as matrizes curriculares e pedagógicas se adequem a essa demanda.

2. SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IGUALDADE DE ACESSO E OPORTUNIDADE NÃO É SINÔNIMO DE HOMEGENEIZAÇÃO CURRICULAR

No discurso da BNCC é encontrada, a evidência dessa demanda mercadológica. Percebe-se que, a pesar de “propor” uma formação ampla e sólida, há ênfase subjacente na necessidade de formação para atender aos novos requisitos do mercado profissional, que exige cada vez mais competência técnica e multifuncional, além do conhecimento da cadeia produtiva.

Portanto, a formação proposta se refere às demandas do mercado de trabalho técnico-profissional e empresarial. Um discurso feito para atender às expectativas do empresariado e a ideologia dominante, discurso esse pautado em dez competências²⁴ gerais para a educação

²⁴ Competências Gerais da Educação Básica: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural, digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação,



básica seguidas de habilidades que facilitem o desenvolvimento das mesmas. De acordo com BNCC (2018):

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.8)

Identifica-se de que o principal problema do texto da BNCC é que a garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento são expostos de forma abstrata, sem levar em consideração a relação ensino-aprendizagem, os contextos socioeconômicos dos estudantes e as condições materiais dos mesmos.

Outro ponto preocupante é quando no texto da BNCC encontramos a declaração de que “[...] Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (idem, p.8). Fica clara a retirada da autonomia dos professores, a padronização dos objetivos e dos conteúdos sem levar em conta a diversidade cultural e histórica do território brasileiro. A dominação produzida pela BNCC coloca o sujeito diante de uma realidade opressora e desumana. No entanto, na concepção de Freitas (2018, p.113-114):

A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que na escola todos os seus espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma base nacional comum curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigente no âmbito da sociedade atual (base para a decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica.

Retornando ao texto da BNCC, o documento deixa claro seu fetiche pela ideologia das competências ao adotar a pedagogia das competências, do “aprender a aprender” de bases construtivistas e fenomenológicas. Veja-se o que o texto afirma sobre as competências e habilidades:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.



valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.8-9).


O documento tem como objetivo adequar a classe trabalhadora a todas essas “novas” exigências. E, para que isso ocorra é necessário a captura da subjetividade dos trabalhadores em geral, e nada mais eficiente para alcançar tais objetivos do que produzir currículos e criar atos educativos para a concretização dos mesmos. O desemprego e os problemas sociais em geral perdem-se diante da dimensão do todo para focar nas individualidades, nas subjetividades, na falta de competências dos indivíduos de se adequar às “novas” exigências do mundo do trabalho, aos “novos” tempos.

Esse fato reforça a ideia de Adorno e Horkheimer (1991) de que a barbárie não é uma exclusividade de governos totalitários, mas um fenômeno presente em todas as formas de poder que se baseiam no isolamento do indivíduo e na sua dominação pela força. Colocando em evidência essa problemática, Scarel (2016) afirma o que segue:

Pois, está mais do que patente que os extremismos, ou, de outra forma, os mecanismos de barbarização só se encontram guardada naqueles espaços onde a formação tornou-se meramente adaptativa, engessada, enquadrada, por conseguinte, dando margem à multiplicação dos processos irracionais como, por exemplo a intolerância, o medo, a violência, enfim, todos os tipos de atitudes radicais que conduzem à fragilização das subjetividades [...] (SCAREL, 2015, p.160)

A BNCC efetiva uma formação que conduz a perda da qualidade, ao esvaziamento teórico da ciência e da educação. Assim, os processos de aprendizagem chegarão aos estudantes através de saberes parciais e fragmentados, reproduzindo a lógica de uma formação tecnicista²⁵.

²⁵ O movimento escolanovista apresentava, no final da década de 1950, visíveis sinais de exaustão e fracasso. Na prática, a ideia de que a escola nova seria portadora de todas as virtudes pedagógicas se revelou ineficaz. Neste contexto surgiu uma nova proposta educacional que passou a ser denominado processo tecnicista ou pedagogia tecnicista. Partia-se do pressuposto da neutralidade científica e das premissas de eficiência, racionalidade e produtividade. Sendo assim, passou-se a defender a “reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANE, 1984, p.15)



Diminuindo a possibilidade de emancipação dos estudantes e o acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade.

O exercício da democracia e da consciência verdadeira segundo Adorno, 1991 demanda uma formação crítica e livre, que seja capaz de questionar até mesmo os limites e as incoerências da sociedade “democrática”. Tal criticidade, no entanto foi retirada da BNCC, impossibilitando o exercício da resistência à conformação e a ideologização da vigente. A mesma se apresenta como continuidade de uma série de políticas públicas que transformam a educação em mercadoria.

As temáticas relativas ao empreendedorismo, à ideologia das competências para o mercado ao empresariamento e a organização de grupos conservadores em torno da educação, estabelecem uma sequência lógica de um projeto de educação para o mercado e para a reprodução das bases da sociabilidade do capital que vem dos PCNs a atual BNCC.

A educação deve estar a serviço da humanidade e do desenvolvimento pleno de sua consciência histórica. A razão por si só, se não desenvolvida, não seria capaz de dispor de uma criticidade emancipadora do sujeito. “A reflexão pode servir tanto a dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana” (ADORNO, 1995, p.160).

3. CONCLUSÃO

Diante o poder, o pensamento crítico precisa assumir a tarefa de identificar e resistir suas manifestações opressoras, desde os mais evidentes aos mais sutis. Além disso, deve-se interpretar sua função social e suas ramificações na dinamicidade dos espaços educacionais.

Finda-se o presente artigo reforçando a ideia de que a compreensão contemporânea a respeito da BNCC em sua totalidade se faz necessária para além dos recortes e da retórica encantadora. Que se busque destrinchá-la por meio de uma análise crítica, a fim de se apreender sua influência na sociedade em concretamente. Afinal, a alienação, a dominação e a barbárie, ainda, estão presentes na sociedade e consequentemente na escola.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. *Temas básicos da sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultura, 1978



_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. Brasília 2016.

BOTTOMERE, Tom; OUTHNAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, BRASIL, 2015.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo**: O que isso tem a ver com você? Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. DOS PCN'S A BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419- 439, 2017.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: Adorno, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparic et al. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2008.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3ª edição, São Paulo, Global, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/ CEB N.7/ 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (Mar/Ago, 2003). **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminho. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 23, (pp. 156 – 168), Rio de Janeiro, Brasil.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**: filosofia passo a passo. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados,



1984.

SCAREL, Estelamaris Brant. **Adorno**: o potencial formativo e a resistência à barbárie. Goiânia: Editora América LTDA, p.151-168, 2015.

TONET. Ivo. A Educação numa encruzilhada. In: MENEZES, A.M.D, e FIGUEIREDO, F.F. (orgs) **Trabalho, sociabilidade e Educação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. Disponível em: [http// WWW.ivotonet.xpg.com.br/](http://WWW.ivotonet.xpg.com.br/). Acesso 11/01/21.



CAPÍTULO 14

UM ENSINO MÉDIO LÍQUIDO: UM ENSAIO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO COMO TERRITÓRIO DA FORMAÇÃO HUMANA

Bruno Cardoso de Menezes Bahia, Doutor em Educação, UFRRJ
Fernanda Cardoso de Menezes Bahia, mestranda em Educação, UCP

RESUMO

O presente artigo propõe uma possível reflexão acerca do papel da escola, a partir da proposta do Novo Ensino Médio e estabelece como ponto de partida o tempo e o espaço para a construção e negociação de identidades individuais e sociais. Dessa forma, o tempo atual será abordado por sua liquidez, falta de certezas e de domínio sobre ele e o espaço será a ideia atual de Estadação, frágil em suas fronteiras e forte em seu domínio. Nessa conjunção, tempo e espaço convergem para a possibilidade de uma escola com valor de lugar e como território da formação humana. Como o Novo Ensino Médio pode contribuir para a construção e negociação de identidades e luta contra a alienação? Para o debate, serão trazidas as problematizações de pesquisadores pertinentes à área, porém não se arvora a respondê-las ou encerrá-las, mas sim fomentar inquietações e mais questionamentos.

PALAVRAS-CHAVES: Novo Ensino Médio; Identidade; Tempo Líquido; Território; Itinerários Formativos.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de introduzir o problema principal do tema do presente artigo, retomaremos uma experiência vivenciada pelo escritor brasileiro Augusto Cury²⁶ e contada em seu livro “O Colecionador de Lágrimas – holocausto nunca mais”. Embora seja uma obra de ficção, o autor narra que nas pesquisas para essa escrita ele esteve com um guia perito em história no Museu do Holocausto, localizado na Polônia, onde funcionaram os três campos de concentração de Auschwitz. CURY (2012, p. 10-11) Conta que em sua visita, sensibilizado por ver os sapatinhos dos pequenos de nossa espécie, suas malas com a data de nascimento e a origem de cada um, e dos detalhes discutidos com o guia, ao chegar ao Campo II, deparou-se com um grupo de homens que, de mãos dadas, em círculo, cantava e dançava. Em um círculo maior que envolvia o primeiro, as mulheres aplaudiam. Embora fosse uma cena jamais pensada naquele lugar por parecer um insulto a todas as atrocidades que ali aconteceram, era real.

²⁶ Augusto Cury (1958-) é médico psiquiatra, psicoterapeuta, cientista e escritor brasileiro - autor de livros que, dentre os mais diversos temas, discutem o valor da formação humana.



“Parecia uma violação à história”, afirmou. Contudo, era um grupo de judeus que celebrava a vida. Apesar do ocorrido, o povo ainda vivia. Celebravam a vida! Um povo que sofreu dores físicas (o frio extremo, horas e horas de trabalho até a exaustão, torturas e experimentos científicos inumanos), dores emocionais (ansiedade, depressão, discriminação, medo/terror), mas não perdeu a fé e a confiança que os motivavam a cantar e dançar: era a alegria e o encantamento pela existência.

Diversos fenômenos no/do mundo são responsáveis por dores, dissabores, problemas, tristezas, perdas, aflições, mágoas... E as relações estabelecidas nos mais variados contextos aí estão, em nosso tempo e espaço, desafiando o encantamento pela existência e pertencimento. Nessa perspectiva, no decorrer da vida, todos esses processos de socialização conduzem o ser humano a compreensão das características inerentes de cada sujeito, o que ressalta a pertinência das relações sociais. Frente ao exposto, há um espaço de socialização comum e necessário forjado na maior parte das culturas: a instituição escolar. Verdadeiros templos de encontro entre pessoas, estudantes e professores, entre o conhecimento e as possibilidades de aprender. Lugares que permitem o desenvolvimento de competências e habilidades. Espaços de construção e desconstrução. As escolas aí estão como território de democratização (ou de perpetuação) do *status quo*.

Dentre as diversas relações estabelecidas, capazes de desencadear múltiplos sentimentos, a instituição escolar é um território onde as pessoas com suas dores se encontram, onde suas tristezas se potencializam e se entrelaçam, onde suas perdas se fazem presentes, os problemas e as realidades vivenciadas cotidianamente são partilhadas. Nesse sentido, um espaço como esse precisa também celebrar a vida que continua, apesar dela mesma. A escola precisa ser reconhecida como um lugar de encantamento, ou reencantamento, pela existência.

Utópico? Talvez, não. Afinal, “o mundo real ou imaginário só existe em razão das significações que lhe damos” (LE BRETON, 2018, p. 200).

TEMPO, ESPAÇO E IDENTIDADE: O DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA

O encantamento pela existência como finalidade do processo da formação humana precisa, necessariamente, ser conjecturado nas instituições escolares. Qualquer estudante, professor e membro da comunidade escolar pode listar problemas urgentes que maculam o processo educativo como, por exemplo, a intolerância, a desigualdade, o *bullying*, a infraestrutura, além de tantos outros que estão cotidianamente na rotina escolar.



Assim, o importante cede lugar ao urgente. Contudo, a formação humana e a humanização da formação precisam ser inseridas naquilo que se define como prioritário – essencial.

A humanização de qualquer prática se baseia em uma identidade humana, uma ideia de pertencimento, um sentimento de comunidade, uma percepção de sociedade, que, de acordo com Norbert Elias (1990)


somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas. Mas uma porção de pessoas juntas na Índia e na China formam um tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Bretanha; a sociedade composta por muitas pessoas individuais na Europa do Século XII era diferente da encontrada nos séculos XVI ou XX. (ELIAS, 1990, p. 13)

Há na sociedade relações que permitem a construção de uma identidade individual e é a relação entre as identidades individuais que forma o todo social. Na perspectiva de Le Breton (2018, p. 195), “o sentimento de identidade é o lugar²⁷ sempre em movimento em que o indivíduo experimenta sua singularidade e sua diferença”. Entretanto, Boff (1997, p. 23) entende que se trata de um “grande equívoco: a diferença foi considerada como inferioridade!”. Construir, pois, a identidade na diversidade com tolerância, é um desafio da formação humana atual. E é nesse sentido que trazemos também o conceito cunhado por Dubar (2005) de “negociações identitárias”, pois não são estáticas, adquirindo um caráter provisório. Assim, elas podem ser tomadas como resultado dos diversos processos de socialização que cada indivíduo participa ao longo de sua vida.

O ser humano, nas mais diversas relações sociais, se descobre, se constrói e se insere identitariamente. Nas relações perante o futebol, por exemplo, é possível identificarmos, a partir de um conjunto de elementos, um torcedor Flamenguista ou Palmeirense. Identidade que também podem ser observadas nas relações religiosas, como um Kardecista, Umbandista ou Hindu. Nas relações políticas, o espaço de construção e negociação identitária repousa na polarização ideológica, vivenciada atualmente. Na confluência de todas essas identidades-partes²⁸ se oportuniza a singularidade identitária do ser. Esta identidade “é a herança da história passada no interior de uma configuração social e afetiva e de inúmeras identificações cuja influência não cessa de se redefinir ao longo da existência” (LE BRETON, 2018, p. 195). A

²⁷ A palavra lugar para designar a identidade já denota a ideia de território, que usaremos adiante.

²⁸ Características que contornam aquilo que é produto identitário e relacional – eu e o outro – e nos constitui como pessoa.



identidade que negociamos e construímos só foi possível aqui, nesse espaço, e nesse tempo. Em outras palavras, nossas vivências, relações e produções, que nos permitem a construção de uma identidade, se dão em um tempo e um espaço determinados.

Soma-se a essas reflexões a “ideia do agora” como o tempo líquido, apresentado por Bauman (2001, p. 15), pois, para ele, não há como negar as mudanças que aconteceram na condição humana a partir da ‘modernidade fluida’, sendo fluido o tempo que não podemos segurar, um ritmo de mudanças que não podemos conter, um movimento que independe de nossas relações, mas que as impacta por completo.

A ‘sociedade’ é cada vez mais vista e tratada como uma ‘rede’ em vez de uma ‘estrutura’ (para não falar em uma ‘totalidade sólida’): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis. (BAUMAN, 2007, p. 9)


Com tantas possibilidades, é natural que a incerteza seja a certeza da fluidez e é a partir dela que as conexões e desconexões da sociedade atual se fazem. A modernidade, definida como “o tempo em que o tempo tem uma história” (BAUMAN, 2001, p. 150) e dividida em duas fases - sólida e líquida - é usada pelo sociólogo para marcar a passagem do duradouro para o instantâneo, do tempo rotinizado para o momento. Desse modo, o que Bauman concebe como modernidade líquida para Roberto Almada se constitui como pós-modernidade, ainda que apresente as mesmas questões ao definir o tempo:

O interesse dos homens da cultura pós-moderna está focado no tempo instantâneo; vive-se no imediato... a virtude já não consiste num hábito, como era para os antigos, e sim na capacidade de mudança e adaptação a um tempo mutável e precário. (ALMADA, 2013, p. 152-153)

Esse ‘novo’ tempo requer um ‘novo’ movimento humano. E esse novo movimento não pode apenas estar vinculado à questão do fazer, mas também do conhecer e do construir-se. Um novo tempo, um novo ser humano, um novo espaço. Em que espaço ele deve ocorrer?

A história milenar parece bastante simples. De um mundo de grandes e pequenos impérios e reinos, mais ou menos iguais em riqueza e poder, tornamo-nos um mundo de nações-estados, algumas muito mais ricas e fortes do que outras. (LANDES, 1998, p. 579)

Esse espaço também passou por transformações. De impérios e reinos a nações caem fronteiras e se alteram as formas de controle e de dominação. Dessa forma, a história do mundo humano é uma história da busca pelo poder e suas relações, alicerçando, assim, a sociedade hodierna que produz e se reproduz em um âmbito maior – no espaço e nas relações mundiais,



como as decisões do G7²⁹, as demandas do FMI³⁰ ou as questões da ONU³¹, ou menor – no espaço e nas relações locais, como o trabalho de determinada ONG, a gestão de trabalhadores de uma empresa ou as questões do Projeto Político Pedagógico de uma escola. Esses exemplos apenas ilustram a ideia de macro e micropoder, sem qualquer intenção de classificá-los, mas apenas demarcar a produção e reprodução dessas relações. Esse território se configura na instantaneidade do tempo. Assim, começa a plasticidade do termo escolhido que, em um primeiro momento, na modernidade sólida, é onde estão as certezas e as riquezas, e na modernidade líquida passa a ter um conceito de espaço de relações, sem certeza alguma.

Nesse contexto, para o geógrafo gaúcho Rogério Haesbaert³² (STALIANO, MONDARDO e LOPES, 2019), o território pode apresentar quatro dimensões: 1. Política (hegemônica, espaço onde acontece o exercício do poder); 2. Cultural (espaço da construção do simbólico por um grupo); 3. Econômica (espaço das relações econômicas e luta entre suas classes); e 4. Naturalista (espaço das relações entre sociedade e natureza). Dessa classificação em dimensões, pode-se inferir que o território é um espaço de relações e que essas dimensões podem se sobrepor.

Na tentativa de superar esta fragmentação, o autor propõe uma perspectiva integradora na qual o território é visto enquanto um continuum entre materialidade e subjetividade, funcionalidade e simbolismo, dominação e apropriação. (STALIANO, MONDARDO e LOPES, 2019)


Para entender um pouco da sobreposição desses espaços de relações, é preciso recorrer à demografia, que, de acordo com Morland (2019, p. 148), “está enraizada na vida e em certo sentido é vida. Os nascimentos, deslocamentos, acasalamentos e mortes são grandes marcos da vida”. Trata-se do ponto de encontro entre a identidade social e a identidade individual. É a

²⁹ G7: Grupo dos 7 países mais industrializados do mundo – Reino Unido, França, Alemanha, Itália, EUA, Canadá e Japão.

³⁰ Fundo Monetário Internacional, que funciona como um centro de cooperação econômica e apresenta 189 membros, um deles é o Brasil.

³¹ Organização das Nações Unidas, é uma organização intergovernamental e tem o propósito de promover a paz e o desenvolvimento no mundo através da cooperação entre os países.

³² Rogério Haesbaert (1958-) é um geógrafo humano que desenvolveu estudos sobre os conceitos de território e região. Atualmente é professor da Universidade Federal Fluminense.



sobreposição das dimensões econômica, cultural, política e naturalista no território da construção da identidade. Afinal,

houve uma revolução populacional no curso dos últimos duzentos anos, aproximadamente, e essa revolução mudou o mundo. Essa é a história da ascensão e queda de Estados e de grandes mudanças no poder e na economia, mas também uma história sobre o modo como as vidas individuais foram transformadas; de mulheres britânicas que, no prazo de uma geração, pararam de esperar que a maioria de seus filhos morresse antes da idade adulta; de idosos japoneses sem filhos morrendo sozinhos em seus apartamentos; de crianças africanas atravessando o Mediterrâneo à procura de oportunidades. (MORLAND, 2019, p. 13)

Consolidado no século XIX como projeto de gestão de vida, é preciso contextualizar a emergência do biopoder... Percebendo que não era mais possível falar sobre sujeitos, mas lidar com a população, questões como: a natalidade, a morbidade, a fecundidade, a esperança de vida, o estado de saúde, a doença, dentre outras passaram a construir variáveis significativas. (LIMA, 2018, p.25)

Para a geografia, o território necessita do limite, da especificação e da fronteira. E a demarcação da fronteira se dá por meio do exercício da relação de poder.

Fátima Lima (2018) em seu artigo “Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe”, ao se reportar a ideia de poder de Mbembe num contexto decorrente do processo de colonização revela que a vida não é o território do exercício do poder, mas a morte, e assim se organizaram os espaços de relações sociais. Então, estabelece-se uma relação retroalimentadora tempo-espaço-identidade, líquida, a partir da relação de poder (para a vida ou para a morte), no território da formação humana. Esta relação constitui o lugar do ser humano na sociedade, como lugar antropológico ou como não-lugar, “que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico” (AUGÉ, 2012, p.7).

O que fará a diferença entre a escola como lugar ou não-lugar para cada pessoa (estudantes, professores, demais funcionários, famílias, comunidade escolar)? Que relações tempo-espaço-identidade se fazem nas diversas instituições escolares para a construção de um território de formação humana?

FORMAÇÃO HUMANA E HUMANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Qualquer comunidade humana, em qualquer tempo e espaço, apresenta um processo de formação, que se inicia no nascimento e segue até a morte, o que pode ser ratificado por toda transformação que aconteceu no decorrer da história da humanidade. Atualmente, o sentido da existência se entrelaça às experiências sociais que dão corpo à identidade. Para o antropólogo francês Le Breton (2018),

embora nossas condições de vida sejam, decerto, melhores do que as de nossos ancestrais, elas não nos eximem do essencial que consiste em dar significado e valor à existência, em sentir-se ligado aos outros, em experimentar o sentimento de ter um lugar no seio do vínculo social. (LE BRETON, 2018, p. 9)



Se ter um lugar na sociedade, na comunidade ou no grupo é vital à construção e negociação das identidades, eu sou e me represento inserido em um tempo-espaço sociocultural ao qual pertenço e reconheço. Dessa forma, a formação humana se dá de forma singular para cada um. Neste artigo, o termo formação será utilizado no sentido mais amplo de educação que, na concepção do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917)

é um fato social. Portanto, impõe-se coercitivamente ao indivíduo que, para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive... A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. (FREITAG, 2005, p. 34-35)

Assim, a formação/educação como fato social está posta ao ser humano que, a partir das experiências das relações, das conexões e desconexões, vai tecendo sua identidade, que só tem sentido no tempo-espaço de sua construção. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante, em seu Art. 6º, a educação como um direito social de todos. Contudo o Art. 205º divide a responsabilidade sobre tal direito entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.[...]


Art. 205º 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. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

A formação humana, então, acontece por ações e relações que diferem de agentes e instituições, o que altera o tempo e o espaço e possibilita a construção de uma identidade única. Nessa perspectiva, a escola é mais um espaço de formação, é um território de formação por excelência, não o único, mas uma estrutura sólida por onde todos deveriam passar, segundo nossa legislação. Uma estrutura sólida que ainda está tentando encontrar seu lugar na fluidez como um espaço de conexões e desconexões.

No que se refere ao Ensino Médio, não apenas se analisa o espaço da escola, mas também os estudantes que conseguiram vencer as dificuldades do processo educativo até o final da Educação Básica. Para esses jovens e adultos, a escola precisa ser um lugar, na definição de Augé (2012, p. 7), pois

a impossibilidade de habitar o tempo e de nutri-lo com projetos, impõe agarrar-se ao espaço deslocando-se de um lugar para o outro. E, para esses jovens, o espaço é uma trava de segurança à duração, pois, se o tempo foge a qualquer tentativa de controle e se confronta com a angústia do futuro, o espaço, pura vastidão, é controlado pelo indivíduo. (LE BRETON, 2018, p. 89)

Nesse sentido, a instituição escolar é um espaço de formação humana formal, por onde todos os brasileiros deveriam passar. Mas o que faz dela uma formação humana? Necessidades



básicas como se alimentar, se hidratar, se abrigar e se proteger da dor e da morte são comuns a todos os animais que, por instinto, executam atos adequados à sobrevivência. A complexidade sociocultural nos exige outras que envolvem os relacionamentos, as funções cerebrais mais nobres. O problema da humanização se revela na formação a partir da identidade que foi construída com suas conexões e desconexões.

UM ENSINO MÉDIO LÍQUIDO?

Em fevereiro de 2017 entrou em vigor a Lei nº 13.415, que altera o formato do Ensino Médio, até então vigente no país, no que tange à carga horária, à organização dos componentes curriculares, aos estudos e práticas, ao currículo, à orientação para o ingresso no mercado de trabalho e à formação dos profissionais que nele atuarão. Em sua nova organização, a Lei define:

Art. 35º-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

[...]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Art. 36º [...]

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos. (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017)

Mediante o exposto, a Lei do Novo Ensino Médio propõe carga horária máxima para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 1800 horas, além de, pelo menos, 1200 horas de Itinerários Formativos. Ademais, cada sistema de ensino poderá organizar essas 1200 horas, considerando seu contexto e suas peculiaridades, o que é bastante relevante a um país de grande extensão territorial e diversidade cultural como o Brasil. Abre-se, então, a possibilidade da concretização de um Ensino Médio Líquido, conforme explicitado nas figuras 1 e 2 a seguir.

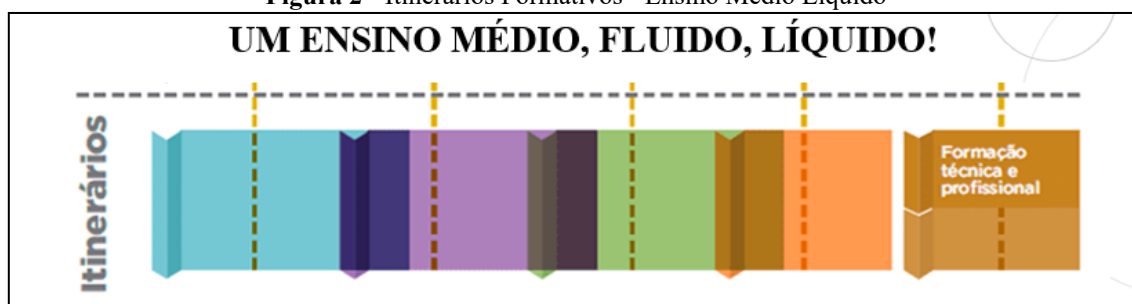
Figura 1 - Competências Básicas Gerais da BNCC - Ensino Médio



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>> Acesso em 16/01/2021

De acordo com o disposto na área destinada às dúvidas relativas a este Novo Ensino Médio, disponível no Portal do Ministério da Educação (MEC), as redes de ensino dos estados da federação terão autonomia para definirem quais serão os itinerários formativos ofertados, considerando, inclusive, a participação de toda a comunidade escolar (MEC, PORTAL, NOVO ENSINO MÉDIO).

Figura 2 - Itinerários Formativos - Ensino Médio Líquido



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>> Acesso em 16/01/2021

Os itinerários formativos são definidos como um conjunto de disciplinas, de projetos, de oficinas, de núcleos de estudo, dentre outras situações de trabalho, na qual os estudantes poderão escolher ao longo do ensino médio. Estes itinerários podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento e da formação técnica e profissional (FTP) ou, ainda, nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. (MEC, PORTAL, NOVO-ENSINO MÉDIO) Eles devem considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho

voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, além de incluírem estudos e práticas de Educação Física, da Arte, da Sociologia e da Filosofia.

A figura 3 a seguir, expõe quais são os objetivos desses Itinerários Formativos, de acordo com o MEC.


Figura 3 - Objetivos dos Itinerários Formativos - Ensino Médio



Fonte: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em 16/01/2021

Nesse sentido, o MEC propõe quatro eixos estruturantes para os Itinerários Formativos³³, a saber: 1. investigação científica (onde o trabalho pressupõe a identificação de uma dúvida, questão ou problema, o levantamento, formulação e teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis; a interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens); 2. processos criativos (onde o trabalho pressupõe a utilização e integração de diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas); 3. mediação e intervenção sociocultural (onde o trabalho pressupõe a articulação de projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental que os levem a promover transformações positivas na comunidade. Para isso é necessário pressupõe o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local); e 4. empreendedorismo (onde o trabalho pressupõe empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar

³³ Disponível nos Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos.



empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias).

Abre-se, por conseguinte, a oportunidade da escola se transformar em um território da formação humana. Desta forma, mantém-se a unidade do sistema de ensino brasileiro por meio da BNCC, que pode ser avaliada pelo ENEM, e a diversidade nos sistemas e redes municipais, estaduais e privados, que possibilita a construção de identidades locais.

Essas crianças (dessa geração), então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não tem a mesma cabeça. (SERRES, 2013, p. 19)

Um Ensino Médio Líquido para a formação de uma geração da modernidade líquida, tempo de nossos alunos. Mas e quanto a nós, professores? Formados nos esquadros da rotina escolar, dos paradigmas de nossas disciplinas, das certezas de nossa carreira. Como responder a esse novo formato?

Ferretti (2018) elenca em seu artigo “A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação” algumas questões que colocam em xeque a possibilidade do sucesso desta proposta, como a infraestrutura inadequada das escolas, as causas que conduzem ao abandono escolar, a oferta do Ensino Médio em tempo integral e as condições de trabalho e da carreira dos docentes. Cada uma dessas questões carece de especial atenção e precisam ser pensadas, questionadas e há que se ter um movimento de luta para que as possíveis limitações dessa reforma não se tornem um impeditivo para que nossos jovens alcancem o sucesso na aprendizagem ou nas escolhas para a vida profissional.

O intento deste artigo não é negar a relevância ou urgência das questões apresentadas, mas sim apresentar uma oportunidade de propiciar uma escola de ensino médio com identidade, para “chamar de sua”, quer seja para os discentes, quer seja para docentes. Um lugar onde os estudantes possam “sair da caverna”³⁴, em que a atenção e o silêncio e o arqueamento das costas

³⁴ Michel Serres faz referência à Alegoria da Caverna de Platão, uma história na qual homens acorrentados de costas para a entrada da caverna viam apenas as sombras do que outros homens carregavam, sendo para eles a imagem projetada no fundo da caverna a única verdade. Um desses homens se solta de suas correntes, sai da caverna e consegue ver lá fora as fontes das sombras que se refletiam no fundo da caverna. Ele retorna ao espaço confinado e à presença dos outros que estavam ali acorrentados e conta tudo o que viu. Ele é tratado como louco e a ignorância passa a ser a escolha dos acorrentados.



os prendiam às cadeiras como se fossem correntes. Forçados a voltar, não param mais nos seus lugares. Algazarra, como dizem” (SERRES, 2013, p. 48). E onde os professores possam permitir e provocar a “saída da caverna”.

Todavia, as condições ideais para a concretização de uma escola como um lugar de encantamento pela existência ainda são raras, uma vez que “a velocidade, o fluxo dos acontecimentos, a precariedade do emprego, as mudanças múltiplas impedem a criação de relações privilegiadas com outros e isolam o indivíduo” (LE BRETON, 2018, p. 11). E tal isolamento também se reflete na escola e nas vivências lá experimentadas.

Nesse sentido, um Ensino Médio Líquido pode proporcionar a construção da identidade ou do “branco”, que, para Le Breton (2018, p. 17), “é uma depreciação da identidade, um não lugar em que as obrigações impostas pelo mundo circunstante são suspensas”.

Cabe lembrar que a escola é um espaço que deveria possibilitar uma formação humana e cidadã para todos aqueles que por ali são formados. E essa é a principal função que permite a efetiva democracia ou, também, perpetua a alienação, a intolerância e a dependência. O objetivo da escola visa a promoção dos estudantes que sejam “singulares e dignos de preservação dos progressos alcançados pela economia e pela sociedade moderna graças à liberdade nas áreas da democracia, da ciência e da técnica” (HOSANG, 2019, p. 120), uma vez que “cada existência, mesmo a mais tranquila, contém um número infinito de possibilidades que a cada instante reorganiza suas virtualidades” (LE BRETON, 2018, p. 206).

Na liquidez dos Itinerários Formativos se abrem possibilidades para alunos e professores se formarem humanamente e construir sua identidade a partir do que partilham. O que é conhecimento hoje pode passar, mas as competências e habilidades construídas na relação com esses conhecimentos, componentes curriculares, atividades, projetos e outros, serão base para novas construções. Para que o planejamento e a execução dessas possibilidades sejam parte desse tempo e desse espaço,

poderão existir modelos humanos, professores, conselheiros do amor que, por seu exemplo pessoal, dão apoio a outras pessoas para que reconheçam suas próprias qualidades e assim realizem seu potencial pessoal para si mesma e para os demais seres deste mundo... eles haverão de compreender e confirmar a subjetividade de cada pessoa. (HOSANG, 2019, pp.119 e 120)



Assim, é uma construção cotidiana, contínua e intensa, que se dá nas relações. Em A república, há uma constatação importante e basilar à democracia: “a nossa cidade, se de fato foi bem fundada, é totalmente boa... É, portanto, evidente que é sábia, corajosa, sensata e justa” (PLATÃO, 2008, p. 121). Para ser bem fundada, uma cidade, estado ou país, necessita de virtudes – inclinações para o bem, qualidades humanas. Não são aparatos legais ou estruturais que constituem uma boa cidade, e aqui não há nenhum desprezo a tais aparatos que apresentam papéis muito importantes numa democracia, mas o diferencial é humano, a formação humana.

CONCLUINDO (OU RECOMEÇANDO)


Pode-se dizer, com razão, que ainda há um longo trajeto a ser percorrido para que o Brasil oferte uma educação de qualidade igualitária. A jornalista Rachel Sheerazade, ao apresentar dados relativos à nossa educação, foi assertiva ao afirmar que “não preparamos as salas de aula para o aprendizado, os professores para o ensino, os alunos para a superação, o Brasil para o futuro” (SHEHERAZADE, 2015, p. 71). Diante disso, é natural a ansiedade de se pensar no futuro e não conseguir ter a certeza do que será.

O que quer que o futuro nos reserve, de uma coisa podemos ter certeza: assim como no passado, demografia e destino estão entrelaçados. A demografia moldará o curso da história enquanto nascimento, morte, casamento e migração continuarem a ser os eventos mais fundamentais de nossas vidas. (MORLAND, 2019, p.320)

A demografia nos dará o contorno da sociedade e essa, as possibilidades de conexão e desconexão para a construção das identidades individuais. Mas é só! Todas as outras necessidades de respostas precisarão de tempo para serem respondidas – o tempo é líquido.

Que certezas, então, podemos ter quanto ao Novo Ensino Médio? A de que precisa ser construído como um meio efetivo para a formação humana, onde a escola se estabeleça como um lugar, como território de humanização: para a liberdade de escolhas, como pontuado por Leonardo Boff (1997, p.23), ao afirmar que “libertação significa a ação que liberta a liberdade cativa. É só pela libertação que os oprimidos resgatam a autoestima. Refazem a identidade negada. Reconquistam a pátria amada. E podem construir uma história autônoma, associada à história de outros povos livres”. Assim, uma educação para a liberdade permite equacionar o tempo-espaço-identidade, permite o afloramento e o desenvolvimento das virtudes/habilidades/competências humanas, além de possibilitar respostas políticas, a partir da cidadania, e econômicas, a partir da ocupação/profissão.

No ponto de vista de Sheherazade, “a área da educação é outro ponto fraco do Brasil. Essa fragilidade é, possivelmente, a maior responsável por outros problemas sociais, como a miséria, o assistencialismo e o atraso econômico” (SHEHERAZADE, 2015, p. 66). Quanto a



essas questões tão visíveis em nosso país, o educador Paulo Freire (1994), sempre visionário, percebe o povo brasileiro como

uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. (FREIRE, 1994, p. 96)

A reforma do Ensino Médio ainda não chegou ao ponto desta reforma necessária em nossa sociedade, mas pode ser um primeiro passo. Enquanto lutamos por essa reforma de Paulo Freire, podemos fazer a diferença nos Itinerários Formativos, inserindo os componentes curriculares que foram retiradas da grade de cumprimento obrigatório, valorizando os profissionais da educação enquanto propósito/sentido de seu trabalho, possibilitando a formação humana para toda a comunidade escolar. Afinal, “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1994, p. 96). E há na liquidez dos Itinerários Formativos essa possibilidade.

Não é uma proposta fácil para os professores, tampouco para os estudantes. Mas pode ser, para todos nós, uma possibilidade de construção da liberdade e da identidade individual e coletiva. Quem não quer fazer parte de um lugar onde já se viveu muitos momentos de formação para a dominação e alienação, para simplesmente se cumprir uma formação que sirva à sociedade industrial, e que hoje se pode dançar, cantar e aplaudir por nosso povo ter sobrevivido a tudo isso?

Esse lugar é uma escola, que seja território de uma formação humana que possibilite o encantamento pela existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Roberto. **O cansaço dos bons: a logoterapia como alternativa ao desgaste profissional**. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2013.

AUGÉ, Marc. **Dos lugares aos não-lugares**. In: Não lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. RJ, Petrópolis: Vozes, 1997.



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

_____. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 14/10/2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Lei nº 13.415. Diário Oficial da União, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

_____. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>> Acesso em 19/01/2021.

_____. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos**. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>> Acesso em 14/10/2020.

CURY, Augusto. **O colecionador de lágrimas: holocausto nunca mais**. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação**. In: Estudos avançados 32 (93), 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.


HOSANG, Maik. **De que modo uma revolução do amor pode ser bem sucedida?** in GRÜN, Anselm. Amar é a única revolução: a força transformadora do amor a partir das ciências, da filosofia e da religião. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LE BRETON, David. **Desaparecer de si. Uma tentação contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2018.

LIMA Fátima. **Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe**. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 70, n. spe., p. 20-33, 2018.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços**. Brasília: Enap, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.



MORLAND, Paul. **A maré humana – A fantástica das mudanças demográficas e migrações que fizeram e desfizeram nações, continentes e impérios.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

PLATÃO. **A república.** 2ª reimpressão. SP: Editora Martin Claret, 2008.

ROSNAI, Joël de. **Conceitos e operadores transversais.** In: Jornadas temáticas (Paris, França: 1998) A religação dos saberes: o desafio do século XXI/idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SERRES, Michel. **A Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHEHERAZADE, Rachel. **O Brasil tem cura.** 1ª ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2015.

STALIANO, Pamela; MONDARDO, Marcos LOPES, Roberto. **Onde e como se suicidam os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: Confinamento, Jejuvy e Tekoha.** In: Psicologia: Ciência e Profissão, Vol. 39, n. spe., p. 09-21, 2019.



CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E INCERTEZAS

Gisely Storch do Nascimento Santos, Mestra em Educação Escolar, UNIR e professora Instituto Federal de Rondônia

Armelinda Borges da Silva, Doutoranda em Educação Escolar PGEEProf/UNIR e professora da Secretaria Municipal de Educação Ji-Paraná-RO

Elaine Rodrigues Nichio, Doutoranda em Educação Escolar PGEEProf/UNIR e professora do Instituto Federal de Rondônia

Fábio Santos de Andrade, Doutor em Educação (UFMT) e professor no PGEEProf/UNIR

Juracy Machado Pacifico, Doutora em Educação Escolar e professora no PGEEProf/UNIR

Maria Aparecida Costa Oliveira, Doutoranda em Educação Escolar PGEEProf/UNIR e supervisora pedagógica no Instituto Federal de Rondônia

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os traços históricos da educação do campo bem como as suas implicações para a materialização do direito constitucional de acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e respeito às peculiaridades do campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos para coleta de dados a revisão bibliográfica e estudo documental. Como resultados, percebeu-se que, embora os movimentos sociais tenham impulsionado avanços no que se refere à políticas públicas para a educação do campo, os desafios ainda são imensos, observa-se ainda um esvaziamento da pauta na agenda governamental qual em 2019 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade é dissolvida pelo então Ministro da Educação Véllez Rodriguez.


PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Traços Históricos. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito constitucional que assegura a todos os cidadãos e cidadãs brasileiras, contudo, o processo de colonização brasileiro, trouxe e traz grandes desafios para que tais direitos se concretizem nos mais diversos espaços.

Embora tenhamos dispositivos legais que garantem educação pública, gratuita e de qualidade a todos, assegurando o respeito as diversidades e peculiaridades, como é o caso da educação do campo, o que se percebe é uma educação rasa e aligeirada, em especial no que se refere à educação do campo.

Ao longo dos últimos 20 anos, os movimentos sociais em defesa dos direitos da educação do campo que realmente reflita a identidade de homens, mulheres e crianças do campo ganhou espaço chegando à agendas governamentais. Outrossim, várias pesquisas acadêmicas



se debruçaram sobre a temática educação do campo, são ações que se materializaram como avanços importantes, embora ainda não suficientes.

Recentemente, em 2019, a dissolução Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI³⁵), do Ministério da Educação, que abrigava a da Coordenação Geral de Educação do Campo, trouxe um cenário de incertezas no que se refere à pauta educação do campo.

TRAÇOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

O processo de colonização do Brasil, baseado na exploração de um grupo social sobre o outro, deixou marcas profundas em nossa história. Não apenas o regime escravocrata deixou a herança do preconceito em nossa sociedade: o processo de colonização do interior do país, conduzido à custa da exploração dos grandes proprietários de terras sobre os trabalhadores rurais, aos quais eram negados direitos sociais e trabalhistas, determinou, ao longo da história, a marginalização desta parcela da população.

A LDB de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. Essa preocupação com a oferta de educação no campo escondia interesses escusos, tendo em vista que, na década de 1960, o Brasil viveu a intensificação do êxodo rural. Os camponeses, fugindo da precariedade do campo, buscavam nas cidades novas perspectivas; porém, contribuíram com o crescimento das periferias dos grandes centros, o que causou preocupação na elite brasileira.

Em meados da década de 1960, criou-se o modelo de escola-fazenda para a formação de técnicos em agropecuária numa perspectiva tecnicista, que visava atender às necessidades do mercado, provocando o ordenamento social desta parcela da população. No contraponto, houve o levante do movimento de educação popular, liderado por intelectuais (como Paulo Freire), religiosos e políticos ligados a movimentos de esquerda; tratava-se de uma tentativa de emancipar as camadas mais populares, envolvendo-as em debates políticos, refutando as pedagogias importadas e criando pedagogias que atendessem à realidade do nosso país. Contudo, a partir de 1964, com a ditadura militar, tais iniciativas passam a ser reprimidas.

³⁵ Secretaria dissolvida pelo então Ministro da Educação Vélz Rodriguez logo após assumir a pasta em janeiro de 2019.



Ainda durante a ditadura, os altos índices de analfabetismo no Brasil levaram o governo a instituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Tratava-se de uma ação que não teve nenhuma preocupação com a escolarização ou a formação humana.

Durante o processo de redemocratização do país, em decorrência dos amplos debates em busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos e cidadãs, a educação do campo foi posta em pauta pela sociedade civil, especialmente pelo movimento de educação popular, que reivindicou o reconhecimento de suas especificidades culturais como elemento pedagógico.


A promulgação da Constituição de 1988 representou um grande ganho para a luta educacional em nosso país; conforme o artigo 208, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Foi necessário criar leis para garantir que esse direito fosse cumprido. Nesse sentido, a LDB de 1996, em seus artigos 3º, 26, 27 e 61, reconheceu as especificidades da educação do campo e a sua singularidade cultural, apontando para a necessidade de metodologias pedagógicas próprias para o acesso à educação. A LDB estabeleceu, também, a possibilidade de uma organização escolar própria, adequando o calendário às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas que, em função das condições de trafegabilidade das estradas em nosso país, deveriam ser ponderadas.

Diante deste cenário de lutas pelo direito à educação pública de qualidade, o reconhecimento das particularidades sociais do nosso país impulsionaram algumas ações a fim de incluir a educação do campo na agenda do Estado – e várias organizações foram constituídas a fim de atender a estes objetivos.

A Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, criada em 1998, teve como objetivo gerir as ações voltadas à luta pela escolarização dos povos do campo, como a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (em 1998 e 2004). Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Em 2003, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT).

Em 2004, a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI³⁶), do Ministério

³⁶ Secretaria dissolvida pelo então Ministro da Educação Vêlez Rodriguez logo após assumir a pasta em janeiro de 2019.



da Educação, marcou a definição de uma instância governamental responsável pela garantia das especificidades já conhecidas da educação do campo.

1.1.1 PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para que fosse possível universalizar o direito à educação respeitando as especificidades dos sujeitos, foi necessário um aparato legal que reforçasse as lutas em defesa da garantia deste direito aos camponeses. Deste modo, marcos legais, como os elencados abaixo, conquistados por meio do protagonismo dos movimentos sociais camponeses, instrumentalizaram as lutas em defesa desse direito:

- a) A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 e nos seguintes;
- b) Lei nº 9.394/1996 (LDB), artigos 26, 23 e 28;
- c) As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008, respectivamente), expedidas pela Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- d) O Parecer nº 1, de 2006 (expedido pela CEB), reconhecendo os dias de alternância;
- e) O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Não obstante, as ações do Estado para garantir direitos sociais, por si só, não foram suficientes para que os direitos fossem, de fato, materializados; era necessário o engajamento e a intervenção da sociedade por meio da luta organizada, como nos afirma Molina (2012, p. 452):

[...] O estabelecimento de disposições legais é passo importante na exigência de direitos à educação dos povos do campo, mas insuficiente para sua garantia. Somente a luta coletiva do campesinato e de seus aliados tem condições de fazer valer os direitos positivados³⁷. É necessário forte trabalho da sociedade civil organizada, e do próprio Ministério Público, para pressionar os responsáveis do Poder Executivo, nas diferentes instâncias de governo, a garantir a oferta de educação escolar a fim de materializar este direito para os camponeses. A existência dos marcos legais conquistados é ferramenta importante nessa luta.

Constatou-se que os instrumentos legais não foram suficientes para materializar o direito à educação escolar do campo quando analisamos os indicadores apresentados por Molina, Oliveira e Montenegro (2009, p. 452):

³⁷ Ver Marilena Chauí (1989).

- a) **Taxa de analfabetismo** da população de 15 anos ou mais: 23 % na zona rural, 7,6% na zona urbana;
- b) **Escolarização média** da população de 15 anos ou mais: 4,5 anos na zona rural, 7,8 anos na zona urbana;
- c) **Condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental do campo**: 75% dos alunos são atendidos por escolas que não possuem biblioteca; 98% das escolas do campo não possuem laboratório de ciências; 92% não possuem acesso à internet.

Na busca por um retrato mais atual da realidade das escolas públicas brasileiras, especialmente das escolas do campo, levantamos os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, conforme Quadro 1, que apresenta dados referentes à estrutura física das escolas rurais, em comparação com as escolas urbanas:

Quadro 1: Comparativo da estrutura física entre as escolas públicas rurais e urbanas

Escolas urbanas: 84.662 unidades			Escolas rurais: 60.064 unidades		
Espaços	%	Números absolutos	Espaços	%	Números absolutos
Biblioteca	43	36.273	Biblioteca	14	8.633
Laboratório de informática	54	45.791	Laboratório de informática	20	12.155
Laboratório de ciências	13	11.054	Laboratório de ciências	1	866
Quadra esportiva	46	39.020	Quadra esportiva	13	7.659
Sala de leitura	28	23.920	Sala de leitura	9	5.173
Sala para professores	76	64.275	Sala para professores	24	14.654
Sala de diretoria	85	71.650	Sala de diretoria	34	20.276
Sala de atendimento especial	32	26.902	Sala de atendimento especial	8	4.771
Sanitário no prédio escolar	89	75.435	Sanitário no prédio escolar	73	43.615
Sanitário fora do prédio escolar	12	10.226	Sanitário fora do prédio escolar	21	12.662

Fonte: Censo Escolar/INEP (2017)

Logo, o retrato das escolas do campo denuncia a falta de infraestrutura básica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, comprometendo-o de maneira significativa. Além das questões relacionadas aos espaços físicos das escolas do campo, o



Brasil, em função da sua vastidão territorial e da precariedade de sua malha rodoviária, impõe aos camponeses um grande desafio – o acesso às escolas. O transporte escolar oferecido como política para assegurar o acesso dos estudantes camponeses à educação, por vezes, não consegue romper as barreiras impostas pelas péssimas condições – ou mesmo pela ausência – das estradas. Os estudantes, muitas vezes, sequer conseguem chegar às escolas.


Outro problema comum à realidade da educação do campo é a escassez de docentes com formação adequada para ministrar as disciplinas. É comum encontrar docentes “polivalentes”³⁸ que ministram várias disciplinas, muitas vezes distantes da sua área de formação. Some-se a isso um quadro docente temporário; contratado por somente um período, não constrói vínculos com a comunidade e não desenvolve o sentimento de pertencimento. Logo, sua prática, por vezes, limita-se à reprodução dos conteúdos, sem a preocupação de contextualizá-los à realidade campesina, conforme preconiza o Decreto nº. 7.352/2010³⁹, em seu artigo 2º:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para às escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Outra realidade comum na educação do campo é a presença de professores que trabalham tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas do campo, sobretudo nas unidades que oferecem o ensino fundamental II (de sexto ao nono ano). São profissionais que acumulam jornadas duplas, com carga horária de 60 h semanais. O problema se agrava, pois não há uma preocupação de conscientizar esses profissionais, por meio da formação continuada, sobre a

³⁸ Termo aqui empregado para definir os docentes que lecionam várias disciplinas, mesmo aquelas que não estão diretamente relacionadas à sua área de formação.

³⁹ Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).



necessidade de não impor aos estudantes do campo a educação urbana como superior ou como ideal.

Dessa forma, perpetua-se a suposta superioridade do urbano sobre o rural por meio da imposição de um paradigma educacional “importado” do meio urbano no ambiente rural, sem reconhecer suas diferenças. Superar esse paradigma requer o reconhecimento de que os contextos urbano e rural são complementares, e não antagônicos; em virtude da cultura de cada espaço, é necessário pensar uma educação que dialogue com as diferenças naturalmente existentes.

Nessa perspectiva, a “importação” de uma educação pré-moldada para o campo não cumpre o papel de emancipar o sujeito, mas perpetua a supremacia de uma educação sobre a outra; tampouco se deve aceitar uma educação minimizada, elementar, que objetive apenas instrumentalizar o sujeito para os afazeres necessários ao dia a dia. Trata-se da defesa de uma educação que dialogue com a cultura e os saberes dos espaços do campo e busque a emancipação do sujeito diante da sociedade.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. [...] A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 13).

O resultado de toda essa realidade é um déficit no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação do campo, vítimas de um sistema que não lhes assegura o que está previsto nos dispositivos legais. Esses jovens, quando ingressam no ensino médio – geralmente, em escolas urbanas –, apresentam dificuldades para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem; por esse motivo, são alvos frequentes de discussões em conselhos de classe e, por vezes, ficam à margem do processo escolar.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A clareza entre os termos educação do campo e educação no/para o campo torna-se fundamental para que seja possível elucidar algumas questões que, por vezes, enviesam os discursos quando a temática é a educação do campo. Não se trata apenas dos valores semânticos das preposições “do”, “no”, “para”; trata-se de um percurso histórico dos movimentos sociais em busca de uma educação genuinamente pensada para os sujeitos que vivem da terra e na terra.



Dessa forma, entende-se como educação no campo e para o campo como uma educação transmissora, em que conteúdos e metodologias são adaptadas para o espaço físico rural, são metodologias urbanas, raras as vezes, com um pano de fundo rural. Em oposição, a educação do campo o sujeito se reconhece, se identificam, não se trata apenas de uma escola situada no espaço rural, mas de uma proposta pedagógica que materializa as vivências dos sujeitos do campo em suas práticas pedagógicas. Tal conceito emerge da luta dos movimentos social. Munarim (2008) afirma que o movimento Por uma Educação do Campo, tem por mira as políticas públicas, cuja fonte de inspiração, reside nas experiências pedagógicas concretas, protagonizadas por sujeitos locais na esfera da sociedade civil. Nesse sentido, a escola cumpre o papel de proporcionar uma formação que vise a um projeto de vida e sociedade mais humano.

Frigoto (2010) nos leva à reflexão de que existe em nosso país uma tendência dominante em considerar os sujeitos do campo como atrasados, fora do projeto de modernidade, portanto, a eles oferece-se uma educação reducionista.

Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão determinados a uma educação menos, destinada às operações simples de trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo. [...] Nega-se, nesta perspectiva uma educação unitária (síntese do diverso) e, portanto, com a universalidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas da vida humana, independentemente de residir no campo ou na cidade. (FRIGOTO, 2010, p.15)

Os movimentos sociais têm problematizado a educação para os sujeitos do campo, mesmo que de forma lenta, observamos que houve avanços tanto no âmbito dos marcos legais como nas pesquisas que elegem como objeto a educação para os sujeitos do campo. Nos últimos anos a educação do campo tornou-se pauta da agenda governamental, dos debates acadêmicos e de formulação de políticas públicas, todo esse movimento além de problematizar, apontou caminhos a serem percorridos para superação dos desafios impostos para que de fato seja possível a garantia dos direitos constitucionais de acesso à educação pública de qualidade aos sujeitos do campo.

Contudo, é inegável que a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) em janeiro de 2019 traz um cenário de incertezas no que se refere à agenda do Governo para a pauta da educação do campo, pesquisadores e movimentos sociais devem estar atentos para que a pauta da educação do campo não se esvazie e que seja possível continuar avançando na construção de uma educação verdadeiramente *do campo*.



CONSIDRAÇÕES FINAIS

O acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para muitos brasileiros e brasileiras do campo ainda é um direito muito distante. Ainda há muito que avançar para que a educação do campo supere os estigmas da colonização baseada na exploração do outro.

A pesquisa aponta que os movimentos sociais são fundamentais para que a garantia dos direitos constitucionais se materializem por intermédio de políticas públicas que garantam uma educação aos milhares de homens, mulheres e crianças do campo que respeite suas particularidades e sua identidade, sem recair na armadilha do reducionismo dos conhecimentos e da formação emancipatória.

Superar os desafios impostos por um país com tantas diversidades, com um percurso histórico marcado pela exploração do outro exigirá esforços da sociedade e dos agentes públicos, pré-disposição ao diálogo, investimento em educação e uma agenda constante de avaliação e reformulação das políticas públicas que visem a atender aos anseios de uma verdadeira educação do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 133, n. 248, 23 dez. 1996, p. 27833. Seção 1.


BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 147, n. 212, 5 nov. 2010, p. 1. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 154, n. 35, 17 fev. 2017, p. 1. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2008.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto Societário contra – hegemônico e educação do campo**: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antonio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis, 2010, p., 19-46.

HENRIQUES, R. *et al.* (Orgs.). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293- 9.

MUNARIM, Antonio. **Movimento nacional de educação do campo**: Uma trajetória em construção. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. P. 1- 17.



CAPÍTULO 16

O DIREITO À NARRATIVA E A NARRATIVA DAS MARGENS

Henrique Eduardo de Oliveira, Mestre em letras, PROFLETRAS-UFRN e Professor efetivo de língua portuguesa, SEEC/RN

RESUMO

Historicamente, a população afro-brasileira tem sido posta à margem dos processos que conferem a valorização e a ascensão social. Essa exclusão se deve à desvalorização direcionada aos negros e às tradições provenientes do continente africano. Na base dessa questão, além da escravidão que acompanha a história dos negros, concentra-se a narrativa que sempre privilegiou a visão eurocentrica. Dentro dessa perspectiva, prevalece a tese do *embaquencimento social*. Desta forma, na escola, perpetua-se uma visão equivocada dos afro-brasileiros e das tradições africanas. Nesse contexto, a escola absorve um papel fundamental para desmistificar pré-conceitos, e conferir um espaço de reconhecimento da história, apresentando uma narrativa que contemple a visão dos grupos excluídos, como os negros. Assim, neste trabalho, defende-se a abordagem da cultura afro-brasileira no espaço escolar, como meio para erradicar a discriminação presente na sociedade brasileira.


PALAVRAS-CHAVE: Educação; inclusão; cultura afro-brasileira

INTRODUÇÃO

As considerações aqui apresentadas têm como base textos e autores que se debruçaram sobre a questão do negro no país e o papel da educação nesse contexto. As discussões tratam a questão da diversidade na escola e a necessidade de se repensar a educação para que possamos efetivamente mudar a realidade de exclusão, especialmente no que tange à população afro-brasileira.

Diante do quadro exposto, percebe-se a importância da aproximação da cultura afro-brasileira do contexto escolar, visto que permite o contato dos alunos com a riqueza peculiar aos aspectos pertinentes da cultura africana, como também proporciona a incorporação da história das personalidades africanas e afro-brasileiras na sala de aula, tendo em vista o contexto social excludente e racista, como relatado em tópicos anteriores.

Essa perspectiva encontra respaldo na lei 10.639/2003, incluída no texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional- LDB, que instituiu a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições e níveis de ensino do país. A proposta do Ministério da Educação (MEC) visa proporcionar, em sala de aula, o debate sobre as questões relacionadas



à pluralidade étnica que compõe a população brasileira, assim como a eliminação do racismo que ainda se evidencia no país. É fato que a lei não trata apenas da questão racial, mas de toda a diversidade que compõe a sociedade, tais quais: negros, indígenas, estrangeiros e etc. Mas, aqui, nosso foco incide especificamente sobre a situação do negro e sua base cultural africana.

RELAÇÕES DE CONTIGUIDADE

Para Rolon (2011), a África e o Brasil possuem uma estreita relação expressa na cultura, conectando-os de maneira simbólica. Essa relação se evidencia na cultura, na linguagem e, até mesmo, na religiosidade, por isso na atualidade as diretrizes educacionais propõem estratégias que proporcionem um outra visão da África, valorizando sua história, seus costumes seu povo e, evidentemente, todas as suas contribuições para a formação do povo brasileiro. A necessidade de se propor um outro enfoque da cultura africana surge da recorrente desvalorização do conjunto de elementos que compõe as tradições africanas. Essa desvalorização se manifesta de forma contundente e acarreta inúmeras manifestações de intolerância canalizada aos afro-brasileiros.

Sendo assim, a tão almejada valorização da cultura africana só será possível através de ações que ponham em destaque a África nas mais diferentes esferas para que, desse modo, possamos desmistificar ideias e conceitos negativos relacionados aos afro-brasileiros e suas tradições.

Para isso, sabemos que a escola é um local ideal para que tais ações possam se propagar e render frutos para o futuro. Nesse sentido, defende-se a inclusão dos aspectos relevantes da cultura e da história da África, assim como da população afro-brasileira. Seja através da dança, da literatura, da religiosidade, ou até mesmo dos aspectos relacionados à linguagem, os fios que conduzem a uma efetiva abordagem dessa temática são amplos e enriquecedores, porém uma abordagem pedagógica com tal viés encontra inúmeras dificuldades, pois os professores ainda se mostram despreparados e, em muitos casos, desmotivados para o enfoque adequado do tema, aliado a isso, um outro problema chama atenção; a incipiente bibliografia especializada na área.

Vale lembrar que esses fatores dificultam, mas não inviabilizam a inserção de uma proposta de ensino com esse viés, visto que, diante dessa dificuldade, o Ministério da Educação-MEC disponibiliza para acesso amplo e irrestrito vários textos e materiais de apoio para o profissional interessado em explorar essa vertente tão rechaçada da nossa cultura.

Ademais, um outro problema precisa ser superado; o distanciamento dos próprios profissionais que estão em sala de aula, pois, infelizmente, costumam cair nas máximas e



reproduzir os preconceitos quanto às tradições africanas. Esse problema, talvez, tenha um peso muito maior, tendo em vista que a escola configura-se, teoricamente, em um espaço de convivência com o diferente e a exploração do conhecimento seja ele qual for, mas a própria formação do professor que, muitas vezes, permite a combinação das informações de cunho científico-acadêmico com os aspectos referentes à sua própria formação religiosa, que comumente costuma representar uma barreira difícil de ser contornada.


Muitos são os desafios para o efetivo tratamento dessa temática na escola, contudo essa aproximação já teve início e cabe agora despertar nos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a percepção de que, além das questões artísticas / culturais, o tratamento do tema advém da necessidade também de reconhecer o valor das tradições afro-brasileiras sem os estigmas ou preconceitos que frequentemente carregam, visando assim a diminuição do racismo.

Portanto, entre as inúmeras abordagens, os textos que remetem às tradições africanas e a forma como são difundidas, especialmente o caráter místico / religioso, através da narrativas orais, que carregam uma vertente, talvez a mais acentuada, das tradições culturais africanas sejam um caminho apropriado para essa abordagem.

As narrativas africanas de língua portuguesa são fortemente marcadas pela linguagem, expressa através dos traços que ilustram as tradições orais e demarcações de ordem territorial que remontam passagens da história dos países, tais quais; Angola, Cabo-verde, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné equatorial, São Tomé e Príncipe, por isso “[...] evidenciam-se os encontros e as diferenças que marcam a identidade dos povos africanos” (ROLON, 2011, p. 133).

Duarte (2012, p. 25), concorrendo com as ideias de Rolon (2011), destaca a importância das narrativas orais que, segundo a autora, figuram como “pilares onde se apoiam os valores e as crenças transmitidas através das tradições e, simultaneamente, previnem as inversões éticas e o desrespeito ao legado ancestral da cultura”.

A tradição oral, para as culturas africanas, serve como meio de preservação da memória coletiva e, devido ao caráter vivo da língua, serve também como fator de renovação constante dessas memórias com alto valor simbólico. O simbolismo se evidencia com maior clareza no texto oral, respaldando e fortalecendo o vínculo do povo com suas tradições, sua identidade, “permitindo-lhe uma visão de si mesmo e do outro com um mínimo de conflitos” (DUARTE, 2012, p. 25).



Sobre esse aspecto, Carvalho (2012) propõe que as memórias, na tradição oral, funcionem como um “projeto de narrativa” para uma parcela marginalizada da população, além de se configurar como um instrumento de valorização da perspectiva dos mais velhos, ressaltando a sabedoria ancestral. A ancestralidade, segundo a autora, por si só já configura-se como uma atividade pedagógica, sendo assim reforçaria a importância dos povos afrodescendentes em conhecer sua história e suas tradições.

Duarte (2012) revela a presença marcante dos textos orais nas culturas africanas, sugerindo que essa tradição funcione como um mecanismo para resguardar a cultura tão esfacelada pela imposição do colonizador europeu, que deixou tão tardiamente seu domínio sobre as terras africanas - a autora refere-se especialmente aos países de colonização portuguesa - é preciso enfatizar que, mesmo depois da partida, os antes colonizadores deixaram fortes influências que perduraram mesmo depois da independência desses países.

Por isso, segundo Carvalho (2012, p. 12),

A chegada dos colonizadores implicou na imposição da linguística aos nativos e aos integrantes da nau comandada pelo D. Gonçalo Silveira. A perda da língua dos nativos aos poucos começa a se processar, sendo considerada pelos colonizadores como língua menos, menos prestigiada.

A linguagem foi um dos instrumentos mais empregados pelos colonizadores para se impor sobre o povo dominado, isso pode ser confirmado, por exemplo, pela estrutura linguística dominante em diversos países africanos como Moçambique, que mesmo com tantos dialetos existentes no país, aproximadamente 43, línguas essas mais utilizadas pelos moradores do campo, nenhum desses dialetos, após a independência do país, atingiram *status* de língua oficial, predominando o Português, a língua do colonizador.

O rebaixamento dos elementos constituintes da cultura do povo africano, evidenciada aqui na linguagem, gera uma espécie de supressão da identidade dos sujeitos, assim como de outros aspectos da cultura, acarretando em uma necessidade de um olhar próprio, de uma narrativa que possa privilegiar, preservar e disseminar a ótica desses povos silenciados por um longo período. Desta forma, “a obra de voz tem como finalidade a propagação das culturas, que alcança nas leituras” (CALADO, 2009, p.31-32), posto que

A carga simbólica da cultura autóctone, permitindo-se a sua manutenção e contribuindo para que essa mesma cultura possa resistir ao impacto daquela outra que lhe foi imposta pelo dominador branco europeu e tem na letra a sua mais forte aliada. A milenar arte da oralidade difunde as vozes ancestrais, procura manter a lei do grupo, fazendo-se, por isso, um exercício de sabedoria (PADILHA, 2007, p. 35 citado por DUARTE 2012, p. 27).

Nesse sentido, as narrativas orais também proporcionam uma força antagônica frente ao



avanço do multiculturalismo feroz imposto a partir da ascensão da globalização que, além dos aspectos econômicos, propõe uma ruptura com o nacionalismo para uma abertura às práticas culturais mercantilistas globais, criando um conceito de difusão cultural favorável aos países dominantes desse processo, ocasionando um espécie de “nova colonização”.


Diante dos “ataques” do multiculturalismo globalizado, a figura do “Griot”, ou como afirma Duarte (2012), “o guardião das memórias”, representa a mais visceral experiência de transmissão dos saberes e das crenças africanas. Através dos griots, “figura de proa na transmissão oral da tradição africana”, isto é, a sabedoria dos mais velhos pode ser tradicionalmente repassada aos mais jovens por meio de sua habilidade em contar histórias. A experiência de contar, ou melhor, de trazer à tona o que ficou no passado, remontando os fatos, dando-lhes um vigor contemporâneo e, ao mesmo tempo, preservando a sabedoria ancestral que funciona, segundo a crença africana, como uma espécie de culto aos antepassados que, caso não sejam observados, acarretariam penosas consequências.

Desta forma, a sabedoria e as crenças são recontadas para as gerações mais novas que, apesar da força da tradição, são influenciados por novos valores, assim assinala a autora: “o conflito entre os velhos e os jovens instaura-se em decorrência da presumida inutilidade de rituais e crenças antigas” (DUARTE, 2012, p. 52).

Ora, os mais jovens influenciados pelos apelos do novo, do global, deparam-se com um conflito interno, impondo-lhes a delicada decisão entre a tradição ancestral e às novidades advindas da transculturação globalizada. “nesse estado de transição que é o mundo globalizado, onde se conflitam e rompem hábitos e crenças, a emergência da afirmação ou, melhor dizendo, da confirmação da identidade torna-se, mais do que nunca, imperativa” (DUARTE, 2012, p. 27).

Embora o processo de globalização, para muitos, deva ser encarado apenas sob o viés econômico, é preciso considerar os efeitos desse processo na cultura, dado a sua contundente difusão dos elementos culturais, tornando esses dois elementos indissociáveis desse fenômeno globalizado, pois na dinâmica da aldeia global “cultura e identidade se matizam, em processo híbrido que se configura em multifacetado bloco” (DUARTE, 2012, p. 31).

Ao propor o contato com autores africanos em sala de aula, o professor proporcionará o encontro do aluno com as tradições que contribuíram para a base da cultura negra no país e, desta forma, possibilitará um ambiente educacional rico e plural, quebrando barreiras impostas pelos preconceitos e instituindo uma reflexão sobre as outras culturas e a contribuição destas



para a pluralidade que representa a população brasileira. “Nessa perspectiva, percebe-se os entrelaçamentos entre Brasil, Angola, Moçambique, cabo Verde e outros países que sofreram semelhante processo de construção” (ROLON, 2011, p. 133).

Já para Santos (2016, p. 23), “tratar da questão do negro em sala tem por objetivo expor, deixar transparentes aspectos e alternativas recalcados da civilização brasileira.”

CONCLUSÃO

A apresentação das personagens negras e sua contribuição, oferecidas através de uma narrativa que privilegie a ótica dos excluídos, constitui uma importante metodologia a ser aplicada por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, vale ressaltar que a aplicação de uma metodologia que contemple a ótica da população marginalizada ainda encontra como obstáculo a postura do próprio profissional da educação que se vê envolto em questões ideológicas, permitindo que essas se sobressaiam.

Nesse sentido, as narrativas africanas mostram-se como eficazes recursos para exploração da linguagem em comum, especialmente entre os países de colonização portuguesa, além de proporcionarem uma peculiar junção entre as narrativas ficcionais, recheadas de fantasias míticas, que permeiam as crenças de diversos povos africanos; enriquecendo o contato do aluno com as tradições simbólicas da cultura africana, bem como os retratos da história que expõem momentos anteriores e posteriores à colonização europeia e seus resquícios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 18 jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: BRASIL. **Diversidade**

DUARTE, Zuleide. **Outras Áfricas**: elementos para uma literatura da África. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2012.

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012
na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 69-76.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,



2005.

_____. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: NOGUEIRA, Marise; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

OLIVEIRA, Eliana. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, n. 7, 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. O ensino de literaturas africanas de língua portuguesa no curriculum escolar brasileiro: algumas considerações in: **Revista Ecos**, n. 11, Dez. 2011 Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_11/131_Pag_Revista_Ecos_V-11_N-02_A-2011.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/sales-lei-10.639-como-fruto-da-luta-antirracista.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.



CAPÍTULO 17

DOI 10.47402/ed.ep.c202166317073

A IMPORTÂNCIA DA FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE-FUNDAC NO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

Jacelino Batista da Silva, Especialista em Gestão Pública, UNEB e Entrevistador Social, Secretaria Municipal de Assistência Social de Miguel Calmon

RESUMO

O presente trabalho estuda a diminuição da reincidência dos atos infracionais, praticados pelos adolescentes em conflito com a lei na cidade de Salvador-Bahia, tendo em vista a importância da Fundação da Criança e do Adolescente, a proposta é analisar os fatores que influenciam a reincidência de atos infracionais, praticados por adolescentes do sexo masculino, que possuem outras "entradas" no Sistema de Garantia de Direitos/FUNDAC, considerando que tal demanda passou pelo atendimento do espaço socioeducativo, cumpriu medida de internação e retornou, por novos atos infracionais à Unidade Socioeducativa. A construção teórica foi elaborada por meio da metodologia de pesquisas, com o intuito de analisar, investigar e estudar as diferentes causas sobre o assunto proposto, a metodologia busca respostas, dada as fragilidades de um sistema social, tendo a família, a sociedade e o Estado como provedores obrigatórios de direitos da população infanto-juvenil. Tornou-se evidente a importância do contexto sociofamiliar e político para o ser humano, principalmente para o adolescente em conflito com a lei, frente às situações de vulnerabilidade que geralmente estão expostos dentro de uma sociedade que os tornam excluídos do processo socioprodutivo. Justifica-se o tema pela importância para a comunidade e famílias envolvidas no processo de reinserção, com cidadania, o Estado deve ser avaliado até que ponto está sendo omissivo na garantia de direitos de modo que a FUNDAC, torna-se impotente, deixando, lacunas de vulnerabilidade e exclusão, gerando desse modo a reincidência dos atos infracionais. O estudo revela que os adolescentes que reincidem no ato infracional, não tiveram suas demandas trabalhadas por completo pelos sistemas internos e externos a Fundac.

PALAVRAS CHAVE: Vulnerabilidade. Exclusão. Direitos. Atos infracionais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema, a importância da Fundação da Criança e do adolescente no sistema de Garantia de direitos, na diminuição da reincidência dos atos infracionais, praticados pelos adolescentes em conflito com a lei em Salvador-BA". A escolha foi motivada pela experiência das pesquisadoras em campo de trabalho na Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), na observância dos resultados da prática socioeducativa, cujos destinatários das ações são adolescentes em conflito com a lei, encaminhados para o cumprimento de medida de internação, pela Comarca de Salvador-Bahia.

O objeto de estudo que fundamentou este artigo, foram os fatores que influenciam a reincidência de atos infracionais, praticados por adolescentes, sexo masculino, que possuem




outras "entradas" no Sistema de Garantia de Direitos / FUNDAC, considerando que tal demanda passou pelo atendimento do espaço socioeducativo, cumpriu medida de internação e retornou, por novos atos infracionais, à Unidade Socioeducativa. Tornou-se importante identificar os mencionados fatores e analisar a inter-relação entre esses, buscando conhecer lacunas de vulnerabilidade que pudessem conduzir o adolescente, que mesmo tendo sido responsabilizado por prática de ato infracional anterior, tornou a cometer novos atos delituosos, isto é, reincidir.

O estudo busca justamente as fragilidades de um sistema social, tendo a família, a sociedade e o Estado como provedores obrigatórios de direitos da população infanto-juvenil. Tornou-se evidente a importância do contexto sociofamiliar e político para o ser humano, principalmente para o adolescente em conflito com a lei, frente às situações de vulnerabilidade que geralmente estão expostos dentro de uma sociedade que os tornam excluídos do processo socioproductivo. Sob um novo olhar, o conceito de família ganha sentido mais amplo, desconstruindo a antiga estrutura definida apenas por vínculos genéticos, consanguíneos, abrindo espaço para os vínculos de convivência, afetividade e solidariedade.

Este artigo construiu uma rede de inter-relações dos fatores biopsicossociais e políticos, dentro de uma estrutura sistêmica, que ao finalizar das análises passaram a responder as indagações sobre a questão da reincidência de atos infracionais praticados por adolescentes, cujo universo escolhido refere-se à demanda que teve a oportunidade de ter sido acompanhada pelo sistema socioeducativo, antes de reincidir, e conseqüentemente, receber uma nova determinação judicial para cumprimento de medida de internação.

Considerando os autores, que editam trabalhos na área socioeducativa, muitos apostam na oportunidade dos adolescentes em conflito com a lei, serem inseridos nas unidades de socioeducação, com ações em consonância com os princípios fundamentais da Doutrina de Proteção Integral, preconizada pelo ECA/ Lei 8069/90 e pela nova Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2019 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), assegurando a operacionalização da garantia dos direitos e exigindo resultados emancipatórios, da demanda em cumprimento da medida socioeducativa, sendo a de internação o foco do presente trabalho.

Cabe registrar que, justamente pelo elevado índice de reincidência de atos infracionais praticados por adolescentes em Salvador- BA, o artigo, busca respostas que preencham lacunas quanto à fragilidade do sistema socioeducativo, implantado pela Fundação da Criança e do



Adolescente, mas com a certeza de que a questão reincidência ultrapassa a conjuntura institucional, agrega o contexto sociofamiliar, conforme referendado acima por estudiosos.

O estudo percorre por caminhos de exclusão dos direitos universais dessa demanda vitimizada, geradora de atos em conflito com a lei, responsabilizada com o cumprimento da medida socioeducativa de internação, determinada pelo Juizado da Infância e Juventude, executada na Unidade da Fundac, e reincidente em novos atos infracionais.


Não se pode deixar a margem desse estudo, o fato da família do adolescente em cumprimento da medida, ser inserida, quando possível, no processo socioeducativo, para ser partícipe do pensar e construir um novo projeto de vida, acompanhar passo a passo da execução do mesmo, dentro do ambiente institucional; O meio em que essa família vive, do qual o adolescente procede, na maioria dos casos, permanece intocável.

Reinsere com cidadania, esses jovens na sociedade, não basta o abrir das portas da FUNDAC para a liberdade, o papel do Estado tem que ser avaliado até que ponto está sendo omissa na garantia de direitos preconizados no ECA, e com a questão da incompletude institucional, a FUNDAC, torna-se impotente e outros Órgãos do Sistema de Garantia de Direitos permanecem inoperantes, deixando sérias lacunas de vulnerabilidade, dando continuidade ao processo de exclusão de políticas públicas, que por consequência, a reincidência dos atos infracionais.

O desenvolvimento desse trabalho está dividido em tópicos, de modo que a trajetória do atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei possa ser analisada, com suas fragilidades e forças; seja disponibilizadas as legislações que preconizam a garantia de direitos da população infanto-juvenil, além do repasse de conhecimentos acerca da tentativa de uma prática inovadora que possa atender ao Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE) e operacionalização da legislação estatutária, através do Plano Individual de Atendimento (PIA), conteúdos esses distribuídos nos subtemas descritos: Violação de Direitos: de Vítima a Agressor; A Complexidade da Trajetória Histórica-Estrutural da Reincidência de Ato Infracional; Brasil, destaque em legislações: Carente em operacionalizá-las, vitimizando sua população infanto-juvenil; Sinase: Por uma prática garantista de direito; O Plano Individual de Atendimento (PIA): Respeito à singularidade do adolescente.

1. VIOLAÇÃO DE DIREITOS: DE VÍTIMA A AGRESSOR

A FUNDAC, oriunda da transformação da Fundação de Assistência a Menores do Estado da Bahia (FAMEB), criada pela Lei Estadual nº 3.509, de 04 de outubro de 1976, face



à Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e em vista do contido no artigo 23 da Lei Estadual nº 6.074, de 22 de maio de 1991, é vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), com personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, patrimônio próprio, com sede à Rua Agripínio Doréa, 26 A, Pitangueiras- Brotas, Salvador, Estado da Bahia (FUNDAC, 2004).

Instituição governamental no âmbito do Estado da Bahia, possui a missão de prestar atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, de ambos os sexos, para o cumprimento de medida socioeducativa de semiliberdade, ou internação (privação de liberdade), encaminhados por determinação do Judiciário - 2ª Vara da Infância e Juventude, com a visão de inseri-los na sociedade habilitados para convivência comunitária. Importante registrar que o foco deste estudo diz respeito à demanda da medida socioeducativa de internação.


Os direitos do ser humano são o alicerce para uma sociedade justa, em que os valores morais e sociais devem fomentar a ordem pública. Cabe ao Estado desempenhar o seu papel de executor desses preceitos, perseguindo o bem comum e a redução das desigualdades sociais, no sentido de promover a ordem positiva e, conseqüentemente contribuir com a paz social.

Considerando o elevado índice de adolescentes que cumpriram medida socioeducativa na instituição em pauta, tendo recebido atendimento especializado no período de permanência, retornaram à prática de atos infracionais ao receberem liberação, mesmo que sejam as denominadas de baixo potencial ofensivo, isto é, contra o patrimônio, não contra a vida, o estudo buscou conhecer este universo de fenômenos e apontar resultados que contribuam para um reordenamento político.

Considera-se ato infracional, a conduta descrita como crime ou contravenção penal, conforme o Art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90.

Observa-se que o ECA preconizou no Art.112, que dependendo da gravidade da infração e das circunstâncias praticada pelo adolescente, o Juiz poderá aplicar as seguintes medidas: “Advertência, Obrigação de Reparação o Dano, Prestação de Serviço à Comunidade, Liberdade Assistida, Inserção de Semiliberdade ou Internação em estabelecimento educacional”.

Torna-se estabelecido que a internação seja a medida excepcional e somente será aplicada quando se trata de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa.



Não se pode descartar a questão da vulnerabilidade social, econômica e/ou cultural em que se encontra a maioria das famílias dos adolescentes em conflito com a lei.

Estudos apontam para situações de exclusões das relações societárias, próximos da marginalidade social; desprovimento de vínculos empregatícios, excluídos do processo de produção e/ou da vida escolar, falta de acesso aos meios culturais, mitos e preconceitos, além da fragilidade das políticas públicas no atendimento do universo das necessidades preconizadas nos direitos humanos universais.

Em suma, os resultados das análises dos dados da pesquisa, fomentadores da elaboração desse artigo, requisito acadêmico, passa a ser de fundamental importância para a busca de alternativas no enfrentamento da questão da reincidência de atos infracionais praticados por adolescentes que foram assistidos na FUNDAC.


Vale ressaltar que o perfil dos adolescentes em conflito com a lei que fizeram parte da amostra estudada, cometeram atos infracionais mais leves como: furtos, arrombamentos, tráfico (para manter a dependência), e por esta razão o tempo de privação da liberdade é menor (03 à 06 meses), precisando por parte da Fundac um trabalho mais intensivo e da rede social quando é liberado.

Na maioria, estes adolescentes estão na faixa etária de 15 a 17 anos, sexo masculino, negros, procedentes da classe social pauperizada, baixa escolaridade e inseridos na estatística do alto índice de evasão escolar, famílias desestruturadas, drogaditos e/ou pertencentes ao tráfico de drogas (Relatório PA, 2011).

Considerando as reflexões provocadas com as conclusões desse estudo, envolvendo os órgãos parceiros, que integram ações protetivas e socioeducativas, torna-se importante registrar, que a própria situação de marginalização em que estão inseridas a maioria das famílias dos adolescentes autores de atos infracionais, demonstram que os direitos universais foram violados no curso das suas histórias e repassados para os descendentes.

O ECA, no art. 4º preconiza “... prioridade absoluta ...” para a população infanto-juvenil, porém a dívida secular da inexistência de políticas públicas, deixando-a à margem dos direitos universais, tratando-a com ações filantrópicas e paliativas, geraram famílias inoperantes e dependentes de políticas assistencialistas; os responsáveis foram crianças e jovens excluídos, hoje adultos que continuam vitimizados.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (Brasil, 2011, p.70), “Essas desigualdades geram impactos profundos no dia a dia dos adolescentes que vivem em



comunidades populares e tem seus direitos fundamentais constantemente violados”. São impactos procedentes do processo de exclusão das políticas públicas, consequentemente de privação das oportunidades de adquirir dignidade na vida.

Torna-se contraditório exigir, em curto prazo, que a família seja corresponsável em prover o atendimento das necessidades básicas, pois na verdade ela também precisa ser potencializada para sentir-se participe do novo projeto de vida.


O ensino público, não importando o grau de escolaridade, vem sendo “sucateado”, não conseguindo atrair e manter a frequência regular e os interesses do aluno, necessitando um reordenamento das ações, e grade curricular, inclusive, no enfrentamento da violência, tão propagada na mídia cotidianamente.

O problema da evasão frente ao adolescente em conflito com a lei, perpassa pelo imediatismo característico da falta de crença no futuro; na ignorância dos responsáveis familiares quanto ao valor da instrução, conhecimentos adquiridos na formação escolar; no conteúdo programático, longe da sua realidade de vida; na necessidade de ser inserido em atividades que tragam retorno financeiro com brevidade, mas que necessitam de conhecimentos específicos.

Muitos dos adolescentes autores de atos infracionais sentem-se atraídos pelas ruas, locais de grandes diversidades motivacionais, empatia com os grupos de outros jovens com histórias de vida similares, onde conseguem exercer muitas vezes lideranças e sentir-se valorizados no seu mundo de exclusões.

Sendo a FUNDAC, órgão executor da medida de internação no âmbito do estado da Bahia, tem o dever de dispor condições psicossociais e de ambiência institucional, que viabilizem ao adolescente, em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade, construir uma vida capaz de lhe garantir o respeito, a integridade física, psicológica, moral e o pleno exercício de direito e deveres em meio à sociedade, num tempo mínimo de 45 dias à 6 meses no caso dos atos infracionais de menor teor agressivo.

Considerando ser a educação a “mola mestra” do processo emancipatório do indivíduo, sendo um dos eixos legitimados pela CF de 1988, ECA e SINASE, a FUNDAC disponibilizou espaços físicos para a Secretaria de Educação do Município e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), através de Convênio de Cooperação Técnica para que sejam ministradas aulas do ensino básico, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996.



Conforme preconiza o artigo 123, parágrafo único do ECA “Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”. Sendo assim, a FUNDAC implantou as Escolas Municipais Professor Manoel Carlos Formigli e Yves de Russan na CASE/Salvador e CASE/CIA, respectivamente, com o objetivo de atender, acima de tudo, a demanda de adolescentes que ingressavam na unidade de internação para o cumprimento da medida durante o decorrer do ano letivo, no sentido de que não houvesse perdas quanto à continuidade da vida estudantil, caso estivessem frequentando escola; e a demanda que havia evadido da vida escolar, retornar à sala de aula, mesmo que fosse como ouvinte.

Cabe registro que o Posto de Extensão do Colégio Estadual Governador Roberto Santos, inserido na dinâmica interna da Unidade Socioeducativa, possui os mesmos objetivos mencionados acima em relação ao estabelecimento de ensino fundamental, ambas utilizam a Educação de Jovens e Adultos – EJA como modalidade de ensino, conforme informações coletadas na FUNDAC (Relatório, 2012).

Importante a reflexão dos profissionais da área de educação da FUNDAC, sobre os impactos de tal investimento na comunidade socioeducativa, a qual aponta uma série de dificuldades que requerem uma atenção por parte da Instituição em reivindicar da Secretaria de Educação do Estado os recursos necessários que promovam uma educação de qualidade, principalmente a capacitação dos professores que irão atuar em condições específicas, vez que o adolescente está privado da liberdade e que apresentam um perfil que requer atenção diferenciada.

Uma das dificuldades encontradas pelos educadores no exercício profissional com os adolescentes em cumprimento de medida de internação diz respeito aos transtornos do comportamento frente a questão da abstinência, pois pelo fato de estarem privados de liberdade, impossibilitados de terem acesso ao consumo de drogas, muitos adolescentes tornam-se resistentes à participação das atividades pedagógicas, uns com atitudes agressivas, outros com sintomas depressivos, necessitando de atendimentos especializados de caráter psiquiátrico.

As substâncias psicoativas nesse cenário de carência passam a ter um papel exercido na engrenagem do mecanismo de defesa. Na verdade, muitos adolescentes iniciaram o uso de drogas psicoativas ainda na fase criança, convivendo em um ambiente familiar ou comunitário onde existem usuários, banalizando as consequências orgânicas, morais e sociais dos efeitos do uso e abuso das drogas.



O objeto do estudo é a questão da reincidência de atos infracionais praticados por adolescentes que ingressaram na FUNDAC, através da Unidade do Pronto Atendimento (PA) e que experienciaram o cumprimento da medida socioeducativa de internação nas Unidades encaminhadas pelo judiciário. Implantado desde 29 de setembro de 1994, situado na Avenida Mário Leal Ferreira, s/n, na Bonocô-Salvador/BA, órgão integrante da estrutura organizacional da FUNDAC, criado com o objetivo de compor o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente da Bahia – CIAA.

Inicialmente foi implantado em instalações arquitetônicas precariamente adaptadas, anexas à sede da FUNDAC, no bairro de Brotas, compartilhando o espaço com a Promotoria Pública. Porém, os Órgãos ligados ao Juizado da Infância e Juventude, a Defensoria e Segurança Pública, funcionavam em locais distintos, o que muito dificultava a agilidade do atendimento, pretendida e preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).


Com o aumento da demanda de adolescentes em conflito com a lei, no Estado da Bahia e a necessidade de cumprir o ECA, Lei 8069/90, para a agilização das ações dos órgãos parceiros, preconizada no art. 88 § V, emerge o Centro Integrado do Adolescente (CIAA):

Integração operacional dos Órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional (Brasil, 2005, p.25).

Em 18 de dezembro de 2006, foram inauguradas as instalações atuais do CIAA, utilizando espaço anteriormente ocupado pela Casa de Convivência, Unidade da FUNDAC que foi extinta, a qual passou por uma reforma arquitetônica à luz do pensar de um atendimento humanizado e agilizado, permanecendo, apenas, a Delegacia do Adolescente Infrator (DAÍ), funcionando em local separado.

Tendo em vista a mudança de espaço físico, a integração das ações dos órgãos parceiros e as situações vivenciadas na sua dinâmica funcional cotidiana, bem como por força de alterações ocorridas concomitantemente no país, notadamente na área afeta às crianças e adolescentes.

Urgente se fez repensar as políticas de atendimento a esta demanda da população, oportunizando ao Pronto Atendimento da FUNDAC executar o atendimento inicial ao adolescente em conflito com a lei, com vista à garantia dos direitos, agilizando os procedimentos para a aplicação das medidas socioeducativas ou evitando internações desnecessárias, na disponibilização de pareceres técnicos de cada caso atendido pela equipe interdisciplinar, salientando a importância das orientações técnicas e encaminhamentos dos



adolescentes e família à rede pública, de acordo com as demandas apresentadas ao ser o jovem liberado pelo Ministério Público.

Discussões relativas à prática do atendimento ao adolescente em conflito com a Lei, considerando todas as Unidades da FUNDAC, foram levadas a efeito no âmbito deste Órgão, tendo havido um reordenamento dos procedimentos operacionais, de forma que se garantisse a integração harmonizada entre as Unidades e com o Sistema de Garantia de Direito (SGD).


O papel do Assistente Social na Unidade do PA, verdadeiramente, executa as mesmas ações do psicólogo, diferenciando nos enfoques de abordagens e escuta qualificada dos atendimentos psicossociais, com os adolescentes em conflito com a lei e seus responsáveis legais, através das entrevistas individuais. Vale salientar que o objetivo é o mesmo, o de conhecer o universo biopsicossocial, emocional e cultural do adolescente, fragilidades e potencialidades, e buscar garantir direitos.

A equipe técnica da Unidade em foco, é composta de psicólogos, assistentes sociais e advogado, além dos socio educadores que desenvolvem atividades que visam o atendimento das necessidades básicas dos adolescentes, durante o tempo de permanência na Unidade.

Os atendimentos psicossociais visam detectar as histórias de vida de cada adolescente que ingressa na Unidade, acusados de práticas de atos infracionais, as causas que contribuem em tais práticas, o comportamento dos adolescentes atendidos frente às reflexões pertinentes ao ato infracional e suas consequências, a família como parceira do atendimento e responsável pelo adolescente, dentre outras questões suscitadas no decorrer do exercício profissional.

Importante registrar que o objetivo maior dos atendimentos psicossociais é assegurar direitos pessoais e sociais aos adolescentes a quem se atribui ato infracional e trabalhar a autoestima ; Os pareceres técnicos a serem encaminhados ao Ministério Público e ao Juizado da Infância e Juventude – 2ª Vara, anexados aos Processos, possam subsidiar, retratar de modo mais preciso possível a trajetória de vida, fragilidades e potencialidades de cada adolescente e suas respectivas famílias, e conseqüentemente ter como resultados determinações judiciais mais justas.

Cabe menção o fato do campo de estudo escolhido ter sido o Pronto Atendimento da FUNDAC, justamente pela disponibilização de um ambiente permissivo a busca de dados individualizados, onde se entende que cada atendimento é único, onde a equipe técnica prima pelo papel de articuladora das ações garantistas de direitos.



A Unidade do PA, a qual foi pioneira, no Estado da Bahia, na implantação do Sistema de Informação para Infância e Adolescência (SIPIA), teve condições de disponibilizar para o estudo proposto, “a reincidência do ato infracional por adolescentes”, um Banco de Dados de registros e informações necessárias para a realização deste trabalho acadêmico.

Torna-se importante informar que o Pronto Atendimento foi implantado com uma logística que atendesse o Código de Ética do Assistente Social e o ECA, numa luta que realmente rompesse com velhos paradigmas.


Em que pese o discurso da extinção do Código de Menores, foi difícil o entendimento da divisão dos poderes por parte do judiciário, para que o PA tivesse a aceitação de um espaço de reflexão, reconstrução de valores, voz e escuta de adolescentes em conflito com a lei e seus respectivos familiares, busca de garantia de direitos e não se limitasse a ser um mero espaço de espera das audiências de adolescentes no Ministério Público ou Juizado da Infância/ 2ª Vara, Comarca de Salvador. Enfim, a garantia também do exercício profissional ético, garantindo direitos dos profissionais.

1.1 A COMPLEXIDADE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA-ESTRUTURAL DA REINCIDÊNCIA DE ATO INFRACIONAL

Ao iniciar o estudo do tema em foco, percebeu-se que a questão da reincidência de atos infracionais praticados por adolescentes no Brasil, perpassa por uma conjuntura histórica-estrutural complexa de fragilidades ou de inexistência das políticas públicas preventivas e terapêuticas, estando instalada a violência, atualmente de modo assustador e a sociedade reativa, exigindo leis mais severas a exemplo do clamor à redução da maioria penal, como se fosse solução do problema.

A ética, na sua amplitude, busca remeter os adolescentes em conflito com a lei, numa sociedade onde o seu fundamento seja o bem da convivência comunitária. Para tanto, pressupõe garantias de direitos que criem a conjuntura que viabilize a execução da medida socioeducativa de internação, num processo emancipatório, assegurando a reinserção social cidadã.

Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, passam a ser responsabilizados, pelos seus atos infracionais, não tendo o mero caráter punitivo, para que haja a oportunidade de transformação de mentalidade, considerando seres em processo de desenvolvimento biopsicossocial e emocional, dispendo condições no atendimento que os habilitem para a construção de novos projetos de vida e reinserção na comunidade cidadã.



Justamente por perseguir princípios éticos, independente da faixa etária do beneficiário, a Constituição Federal do Brasil de 1988 a “Carta Magna”, no art. 227, preconiza:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida à saúde, ao lazer, à profissionalização à cultura, à dignidade ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2010, sp).

A luta pela garantia de direitos da população infanto-juvenil buscou fortalecimento numa legislação específica, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, em 13 de julho de 1990, mediante as medidas protetivas e socioeducativas preconizadas na Doutrina de Proteção Integral (sobrevivência – desenvolvimento – integridade).

Emerge da necessidade de respeitar a Lei, os princípios preconizados no ECA, a implantação do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), composto dos Conselhos de Direitos, municipais, estaduais e federal; Conselhos Tutelares, Delegacia de Repressão a Crimes Contra Criança e Adolescente (DERCA), Delegacia para o Adolescente Infrator (DAÍ), Ministério Público (Promotorias da Infância e Juventude), Defensoria Pública e Juizado da Infância e Juventude (2ª Vara da Infância e Juventude) e a Assistência Social (FUNDAC), no âmbito do Estado da Bahia.

Vale esclarecer, que a DERCA e os Conselhos de Direitos, podem ser acionados em defesa do adolescente que esteja cumprindo as medidas de internação, caso seja necessário interferir por situações de violência, onde tenha sido vitimizado, dentro da instituição.

Segundo, Costa (2002, p.42) “Só uma sociedade que for capaz de respeitar os ‘piores’, será capaz de respeitar a todos”.

Importante registrar, que há uma resistência por parte da sociedade, alguns indivíduos e segmentos que não compreendem o conteúdo dos direitos universais preconizados no ECA, o qual segue a Constituição Federal do Brasil de 1988, com a excelência em priorizar a população infanto-juvenil, em relação aos direitos, que possam garantir um presente e um futuro promissor de cidadania.

Análises atestam que o ECA traz em seu bojo, uma parte de responsabilização dos atos praticados por adolescentes, não vista no antigo Código de Menores, extinto com a promulgação da Lei vigente, 8069/90. A questão da resistência ao ECA, resquíio dos admiradores do antigo regime, autoritário, opressor e punitivo, contribuiu para sérios obstáculos na operacionalização da Legislação Estatutária.



Não se pode deixar de comentar, que ao mudar a lei, muito foi deixado de herança do antigo regime, desde os espaços arquitetônicos, no estilo do sistema prisional, a exemplo da Casa de Atendimento Socioeducativa – Case Salvador, servidores públicos treinados para uma prática arcaica, “viciados” no “manda quem pode... obedece quem tem juízo”, onde o adolescente não era sujeito de direito, o juiz “dono da Lei”, uma polícia desqualificada e despreparada para a intervenção frente aos novos paradigmas.

Diante do cenário exposto acima, o ECA teve uma implantação permeada de críticas por parte da sociedade, principalmente de atores sociais do antigo regime, uma infeliz propaganda na mídia onde só apresentava os direitos das crianças e adolescentes, sem tecer qualquer menção aos deveres, ações implementadas nas instituições num misto do “antigo e do novo”, intervenções contraditórias por parte de muitos profissionais e sentidas pelos adolescentes atendidos.

Adorno (2002, p.108) reflete sobre o temor da sociedade frente às situações de violência, insegurança e incertezas. Ressalta que, para o senso comum, o público jovem é responsável pelo aumento da criminalidade. Na verdade, trata-se do estigma social, do qual tal público é vitimizado, conforme a citação:


Quando comparo as atitudes do jovem como agressor e o jovem como vítima, sou levado pelas as estatísticas a verificar que ambos os problemas são graves; o jovem que é vítima revela uma situação muito mais grave do que aquele que está cometendo o ato infracional.

Frente ao exposto, percebe-se que o autor revela a violação dos direitos em que a demanda de jovens vive; neste cenário, gera certo “efeito dominó” em que adolescentes vitimizados, também fazem vítimas. Isto posto, há urgência em se agilizar o acesso da demanda infanto-juvenil às políticas públicas inclusivas.

Torna-se necessário também a superação das formas discriminatórias e estigmatizantes com que a sociedade, numa trajetória histórica, trata os excluídos em foco.

Assim, o ECA tem uma conjuntura legalista, marcada de entraves para a sua operacionalização. Tal afirmação é manifestada na sua veracidade ao necessitar, após 16 anos da promulgação da Lei, a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), para normatizar, isto é, padronizar, respeitando as diversidades culturais de cada região, o atendimento prestado à demanda do adolescente em conflito com a lei.

Vale menção, que o SINASE, entendido como um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, que envolvem a execução de medidas socioeducativas, criado em 2006, como



uma política social de inclusão do adolescente em conflito com a lei, sempre à luz da Doutrina de Proteção Integral (sobrevivência – desenvolvimento – Integridade).

Tal política passou a ser Lei 12.594/2012, em 18/01/2012, com o propósito de dar resposta cabível às teses penalizadoras, que sustentam o desejo de segmentos da sociedade civil, no clamor à redução da maioria penal, além de buscar a humanização do atendimento socioeducativo, no âmbito nacional, padronizando os princípios norteadores das ações da socioeducação.


A mencionada legislação exige programas e projetos que viabilizem a socioeducação e responsabilize o adolescente que viola os direitos de terceiros, visando à reintegração social com qualidade, evitando reincidências de atos infracionais, e conseqüentemente, conquistando o apoio da sociedade, sendo na Bahia, a FUNDAC o órgão responsável pela execução e divulgação da referida legislação, observando que a lei, é para ser executada (programas e projetos) por vários segmentos sociais, formando uma rede socioeducativa assistencial, que possa atender a todas as demandas das criança e dos adolescentes, a nível preventivo e interventivo.

2. BRASIL, DESTAQUE EM LEGISLAÇÕES: CARENTE EM OPERACIONALIZÁ-LAS, VITIMIZANDO SUA POPULAÇÃO INFANTO-JUVENIL

Com base nas legislações brasileiras, sabe-se que em matéria de elaboração e promulgação de leis, o Brasil tem destaque no cenário mundial. O que se torna urgente, é a aplicabilidade efetiva da CF de 1988, ECA e do SINASE, que no seu detalhamento, nada mais é do que investir na educação, não apenas a formal, mas atender as necessidades básicas, dando oportunidade às famílias de gerenciar a vida com dignidade, das quais os jovens pertencem, criando políticas públicas de inclusão social, Freire (1997), afirma:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Em relação à demanda de adolescente em conflito com a lei, principalmente os que estejam cumprindo a medida socioeducativa de internação, os programas e projetos desenvolvidos nas instituições executoras, devem oportunizar a participação das famílias dos educandos internos, no processo socioeducativo, levando-as a compreender o papel sociofamiliar, valorizando-as socialmente, ajudando na integração social, através das políticas públicas destinadas às mesmas.



A prática revela que os entes do núcleo familiar também necessitam de acolhimento das suas demandas, criação e/ou fortalecimento de vínculo afetivo, acompanhamento das novas expectativas frente aos projetos de vida criados pelos próprios adolescentes.

Ressalta-se que faz parte do processo socioeducativo, exigido pelo SINASE, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), que tem o caráter obrigatório de ser construído com o próprio adolescente, executado no cotidiano, na permanência deste em cumprimento de medida de internação, inclusive com a participação do respectivo responsável familiar.

Nesse sentido, o ato infracional ganha um novo olhar, longe das intervenções policiais na apreensão do adolescente e da Justiça no momento da determinação da medida socioeducativa. O ato infracional, embora seja o motivo que conduziu o adolescente ao cumprimento da medida socioeducativa, o introduziu no SINASE que vem oportunizar a possibilidade de reflexão e de oportunidades para transformar a oportunizou a possibilidade de transformação da realidade que o colocou em situação de vulnerabilidade pessoal e social, por consequência, na prática da violação dos direitos da vítima, daí estar em conflito com a Lei, nesta perspectiva Faleiros (2004), revela:

A preocupação com o projeto pedagógico, do ponto vista progressista, é quanto a sua capacidade em garantir, realmente um desenvolvimento do jovem que lhe permita superar as condições que deram origem ao delito e ampliar as trocas sociais para um adequado processo de equilíbrio entre a convivência social e autonomia individual.

Tendo em vista, os impactos negativos do atendimento socioeducativo a nível nacional, sob os quais estudiosos clamam por políticas públicas mais efetivas, no sentido de contemplar todos os eixos que garantam os direitos de cidadania, na visão futurista de potencializar o adolescente cumprindo medida socioeducativa para a reinserção familiar e comunitária com dignidade, nasce o SINASE como política, na busca de padronizar ações assertivas na socio educação.

2.1 SINASE: POR UMA PRÁTICA GARANTISTA DE DIREITOS

Considerando a complexidade da problemática do adolescente em conflito com a Lei nas suas múltiplas dimensões. Carmem de Oliveira, Subsecretária de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), da Presidência da República (PR):

O SINASE visa a tornar mais explícitas algumas lacunas do ECA, especialmente na área de medida socioeducativa. A opinião pública mobilizada pela a cultura do medo, nem sempre favorece que os gestores públicos adotem as medidas mais adequadas.



Importante referir que o SINASE emerge justamente das avaliações decorrentes dos impactos negativos da operacionalização do ECA, nas instituições executoras das medidas socioeducativas no âmbito nacional. Cabe registrar: Em que pese a legislação específica ter seu marco em 1990, poucos foram os avanços na prática da garantia de direitos humanos.

No âmbito do Estado da Bahia, necessitou realizar um reordenamento institucional que contemplasse ações integradas entre as unidades executoras das medidas socioeducativa, de modo padronizado, tendo em vista que a prática, até tal momento, tramitava de maneira isolada, uma espécie de subsistemas, cada gestor com a visão particularizada, sem que houvesse o objetivo maior de somar esforços para a população em foco.

Partindo de reflexões no sentido de avaliar a instituição FUNDAC, campo de trabalho profissional desses profissionais e principalmente meio das inter-relações dos educandos e educadores, que sobremaneira sofrerão influências recíprocas para os objetivos propostos da socio educação, a equipe de gestores da mencionada instituição investe na ideia de implantar a Escola do SINASE, no âmbito do Estado da Bahia, e na construção de uma Proposta Pedagógica que atenda os eixos definidos pelo SINASE : suporte institucional e pedagógico; diversidade ético-racial e de gênero, educação, esporte, cultura e lazer, saúde, abordagem familiar e comunitária, profissionalização, trabalho e previdência e segurança.

A Escola do SINASE, implantada em 2012, com a missão de capacitar os servidores do quadro funcional da FUNDAC, a planejarem e desenvolverem ações socioeducativas, que resultem na mudança de mentalidade do adolescente, frente a sua visão de mundo, antes do seu ingresso no Sistema de Garantia de Direitos e conseqüentemente, o potencialize a aprender a ser, a conviver e em busca de um futuro digno.

Para tanto, a mudança de mentalidade perpassa na necessidade de transformar o pensar e agir do próprio socio educador, eliminando velhos paradigmas, preconceitos e discriminação, ainda enraizado no senso comum. A Escola do Sinaxe se propõe:

...aprimorar nos seus funcionários e integrantes do SGD no estado da Bahia o compromisso ético, a vontade política e a competência técnica, requisitos indispensáveis para desenvolverem em si mesmo (e em suas instituições!) as competências, habilidades e atitudes necessárias à efetivação de uma *práxis* condizente com a moderna política de atendimento socioeducativo, lastreada numa perspectiva de garantia dos direitos humanos dos adolescentes aos quais se atribui a autoria de atos infracionais. Escola do SINASE (2006).



2.2 O PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA): RESPEITO À SINGULARIDADE DO ADOLESCENTE

O PIA é instrumento pedagógico fundamental para a garantia da equidade no processo socioeducativo e como instrumento técnico proporciona a possibilidade de habilitar socialmente o adolescente em conflito com a lei, para tanto, exige que os educadores conheçam os adolescentes, de modo singular e que aprenda a compreender seu potencial, considerando também as fraquezas a serem trabalhadas.

Vale menção a necessidade de garantir uma dinâmica institucional capaz de manter contínua a socialização das informações inseridas em prontuários individualizados (físico e informatizado), objetivando todos os educadores conhecerem a realidade de cada adolescente e identificar as áreas prioritárias de intervenções especializadas.

O processo de acompanhamento individualizado é iniciado desde o momento do acolhimento do adolescente na Unidade da FUNDAC, na qual vai cumprir a medida socioeducativa, determinada pelo Judiciário da Infância e Juventude da 2ª Vara da Comarca de Salvador.

O atendimento tem que ser extremamente personalizado, respeitando as fragilidades e potencialidades de cada adolescente da comunidade socioeducativa, levantando suas histórias de vida, identificando focos que necessitam de intervenção técnica especializada com atendimentos psicossociais e encaminhamentos para a rede de proteção do sistema socioeducativo.

Todos os dados devem ser registrados nos respectivos prontuários, na observância de que serão subsídios para os relatórios técnicos, periódicos, exigidos pelo Juiz da 2ª Vara da Infância e Juventude, para que o mesmo possa balizar avanços e/ou retrocessos no comportamento do adolescente e conseqüentemente, buscar determinar novas medidas, que pode variar com uma progressão (semiliberdade ou uma medida em meio aberto), além da possibilidade de liberação, extinguindo o processo.

Plano Individual de Atendimento (PIA) possibilita aos adolescentes contemplar direitos em relação aos documentos cidadãos, ser inseridos em atividades que contribuam para o seu desenvolvimento integral, cuidando da saúde, capacitando-os para a apreensão de novos conhecimentos na educação formal, novos hábitos e valores sociais, oportunizando uma visão de futuro em relação às possibilidades de inserção no mundo de trabalho e, sobretudo, a



autoestima, acreditando na transformação da realidade, na sua imagem “repaginada”, frente ao contexto social do qual tem o sentimento de pertencimento.

O Plano se inicia no momento da acolhida do adolescente na Unidade, sendo um processo contínuo, à luz do diagnóstico poli dimensional, por meio de intervenção técnica junto ao adolescente e sua família, contemplado as áreas: Jurídica, Saúde: (física e mental) psicológica (afetivo-sexual), Social (interpelações sociais, familiares e comunitárias) e pedagógica (estabelecimento de metas do ensino formal e profissionalizante).


O acompanhamento psicossocial no PIA é contínuo e ininterrupto, traçando o perfil do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, que servirá de “bússola”, para elaboração do seu projeto de vida, executado passo a passo com a própria participação do adolescente e família, tendo o suporte técnico, da equipe especializada da FUNDAC.

A família passa a ser parceira do processo socioeducativo, presencial ou por meios de visita domiciliares, ou mesmo por via de contato telefônico em situações de impossibilidade da presença física, para a orientação e retroalimentação de dados do universo do adolescente, viabilizando a efetiva participação da mesma, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento no processo de transformação, “um salto de qualidade” na perspectiva de vida proposta para a reinserção social, ao ter cumprido a medida de internação.

3. CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O presente estudo caminhou pelas veredas do sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, focando os que apresentam um histórico de reincidências, sendo o campo de pesquisa o Pronto Atendimento da Fundac, ambiente de recepção dos adolescentes nas unidades. O tema nos remete ao papel da Fundac no que se refere a diminuição da reincidência, enquanto órgão responsável, pela divulgação e implantação de políticas socioeducativas. Atribuição complexa, vez que a reincidência na pratica de ato infracional, é a manifestação da ausência histórica de efetivação das políticas públicas A Fundação, tem a responsabilidade de efetuar a socio educação num ambiente onde o ir e vir é para um ser humano, cujo momento de vida (adolescência) exige liberdade, como também, este mesmo ser humano apresenta um histórico de vida construído num contexto de privações afetivas e materiais, recebendo do ambiente externo influências negativas advindas do consumo capitalista imposto pelos diferentes canais de comunicação.

A Poder Legislativo sob pressão dos movimentos em prol das crianças e adolescentes, caminhou a passos largos, distanciando-se do Poder Executivo na execução das leis, como o



estudo nos revela. O ECA tem 26 anos e o SINASE levou anos em discussão, estando a FUNDAC implantando-o de forma sistêmica, buscando atingir pontos de fundamentais importância: A nível macro a Capacitação dos Sócio educadores e mobilização da rede de atendimento socioeducativo, hoje legalmente garantido através do SGD – LOAS – SUAS – SUS – LDB – PRONASCI* – SINASE. A nível de atendimento direto e específico a cada adolescente sob sua responsabilidade, as unidades da Fundac estão implantando instrumentos técnicos atualizados teoricamente para atender a Proposta Pedagógica exigida pelas demandas específicas da socio educação, proposta esta, que visa amalgamar no mesmo espaço limitado de ir e vir a dinâmica da riqueza familiar e sociocultural com a responsabilização do adolescente autor de ato infracional.

O estudo revela que os adolescentes que reincidem no ato infracional, não tiveram suas demandas trabalhadas por completo pelos sistemas (interno e externo a Fundac), a maioria praticaram atos infracionais de menor teor agressivo, portando a Medida de Privação é de menor tempo, ao retornar para a família, encontram o mesmo cenário de carência afetiva e material, sendo que as políticas públicas(escola, projetos educativos) não os abraçam, ora porque estão fora da escola, ora porque não atendem envolvidos em drogadição e/ ou transtorno mental, ora porque não pertencem ao território de abrangência, como também, devido a reincidência os responsáveis desistem do adolescente, efetivando a vivência de rua, dificultando seu estado de vulnerabilidade. Carecendo de atendimento de maior complexidade.

Diante do exposto, ressalta-se a importância da FUNDAC na busca da eficiência, eficácia e excelência do seu atendimento socioeducativo, não só para cumprir a sua missão institucional, mas para não reforçar o ciclo perverso de apreensão e institucionalização de adolescentes autores de atos infracionais. A Fundac também, tem sua importância enquanto órgão articulador e fomentador dos Poderes Públicos para ampliação das políticas públicas voltadas para os adolescentes em situação de vulnerabilidade, conseqüentemente receberá da sociedade civil e do Sistema de Garantia de Direitos o respeito que lhe é devido, por ser uma área tão complexa e por ter sob sua responsabilidade vidas e histórias de famílias e adolescentes em situação de vulnerabilidades social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Adolescentes Crime e Violência**, Ed Cortez, 2002. BIBLIOTECA Digital/ Paulo Freire. Disponível em: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/> Acesso em 10/05/2012.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal 8.069/90.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>. Acesso em 10/05/2012.

COSTA, A. C. G. **As Bases éticas da ação socioeducativa: referências normativas e princípios norteadores**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília. 2006.

_____. **Escola do Sinaxe**; Fundação da Criança e do Adolescente, Salvador (2011, p. 8).

_____. **Fundo das Nações Unidas (UNICEF)**. Brasília-DF: 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Brasília-DF: 2010.

_____. **Pedagogia da Presença**; da solidão ao encontro. 2ª. ed. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 2001.

_____. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília. 2004.

FALEIROS, V.P. **Impunidade e imputabilidade**, Revista Serviço Social e Sociedade, 2004.

FUNDAC, **Relatório Anual da Fundação da Criança e do Adolescente**, jan. 2004, Salvador, BA.

_____. **Relatório Anual da Fundação da Criança e do Adolescente**, jan. 2008, Salvador, BA.

_____. **Relatório do Pronto Atendimento (PA)**, jan. 2008, Salvador, BA.

_____. **Relatório do Pronto Atendimento (PA)**, jan. 2012, Salvador, BA.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília. 2002.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília-DF: CONANDA, 2012.

_____. **Socio educação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília. 2002.

TEJADAS, S. S. **Juventude e Ato Infracional: As múltiplas determinações da reincidência**. RS (2005).



CAPÍTULO 18

OS DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PAIS E ALUNOS DE COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO ESTADO DO PARÁ E AMAPÁ

Marly Lima de Souza, Graduada de Pedagogia, Faculdade Estácio do Amapá
Judenilson Teixeira Amador, Doutor em Educação, Universidade Federal do Pará e
Professor auxiliar, Faculdade Estácio do Amapá

RESUMO

No contexto antrópico amazônico, a presença dos chamados “ribeirinhos” ganha destaque. Esses sujeitos são ligados fortemente à hidrografia amazônica e tiveram fundamental papel no processo de ocupação desse espaço territorial brasileiro. O processo educativo que nasceu e se desenvolveu nesses territórios possui extrema relevância para a reprodução social das populações ribeirinhas que ocupam as margens dos diversos rios de águas da bacia do Amazonas. Este trabalho de pesquisa tem como título, “Desafios do acesso e a permanência na escola: percepções de familiares e alunos de escolas ribeirinhas”. O objeto em questão vem sendo investigado por pesquisadores como Abreu, Oliveira e Silva (2013), Beltrame (2012), Brasil (2019), Caldart (2004), Chaves (2001) entre outros, que se debruçam sobre tal questão. Definimos como objetivo geral, *analisar a percepção de familiares e alunos de escolas ribeirinhas diante das dificuldades enfrentadas quanto ao acesso e permanência na escola*. Para alcançarmos o que nos propusemos, adotamos como os seguintes objetivos específicos: *a) compreender a educação como direito; entender as características, b) os desafios e potencialidades da educação escolar ribeirinha; c) identificar as dificuldades encontradas pelos pais e alunos de escolas ribeirinhas para ter acesso e a permanência na escola*. Esses, por sua vez, resultam da seguinte problemática “*Quais os desafios e as dificuldades, na perspectiva de familiares e alunos, para o acesso e a permanência na escola ribeirinha?*”. Nesta pesquisa qualitativa, classificada como estudo de caso, utilizamos para a coleta dos dados entrevistas semiestruturadas que foram analisadas por meio da “análise do conteúdo”. Os resultados ratificam a hipótese levantada, demonstrando que as dificuldades enfrentadas pelos familiares e alunos com relação ao acesso e permanência na escola ribeirinha refere-se, principalmente, às condições inerentes a estrutura física da escola, a questão do transporte escolar e aos insumos materiais administrativos –pedagógicos, ou seja, os desafios e as dificuldades encontradas por familiares e alunos com relação ao acesso e permanência na escola estão nas condições estruturais, na ausência de transporte escolar, estrutura física e humana, materiais pedagógicos, merenda escolar, bem como relacionadas à questão pessoais como trabalho dos pais e distanciamentos dos filhos. Esses desafios e dificuldades fazem com que muitos alunos de comunidades ribeirinhas desistam de estudar e acabam abandonando a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Acesso. Permanência. Escolas Ribeirinhas.

INTRODUÇÃO

No contexto antrópico amazônico, a presença dos chamados “ribeirinhos” ganha destaque. Esses sujeitos são ligados fortemente à hidrografia amazônica e tiveram fundamental



papel no processo de ocupação desse espaço territorial brasileiro. O processo educativo que nasceu e se desenvolveu nesses territórios possui extrema relevância para a reprodução social das populações ribeirinhas que ocupam as margens dos diversos rios de águas da bacia do Amazonas.


Desse modo, nesta pesquisa nos propomos a fazer uma reflexão sobre o significado do direito à escolarização, ainda que nem sempre seja amplamente assegurado, pois a escolarização enquanto direito fundamental deve ser um lugar comum e único para todos os que convivem em sociedade, por ser um processo de desenvolvimento humano essencial e necessário à compreensão do entendimento acerca da existência humana no mundo. Além disso, o direito à escolarização é uma expressão que remete à realidade educacional do Brasil, que por vezes se mostrou paradoxal, divergente e cercada de conflitos.

Este trabalho de pesquisa tem como título, “Desafios do acesso e a permanência na escola: percepções de familiares e alunos de escolas ribeirinhas”. O objeto em questão vem sendo investigado por pesquisadores como Abreu, Oliveira e Silva (2013), Beltrame (2012), Brasil (2019), Caldart (2004), Chaves (2001) entre outros, que se debruçam sobre tal questão.

O referido trabalho tem como objetivo geral, analisar a percepção de familiares e alunos de escolas ribeirinhas diante das dificuldades enfrentadas quanto ao acesso e permanência na escola. Para se chegar a este objetivo, adotamos como os seguintes objetivos específicos: *a) compreender a educação como direito; entender as características, b) os desafios e potencialidades da educação escolar ribeirinha; c) identificar as dificuldades encontradas pelos pais e alunos de escolas ribeirinhas para ter acesso e a permanência na escola.*

Diante da atual sociedade denominada do conhecimento e da tecnologia, frente a esse panorama surgiu a seguinte problematização: *Quais os desafios e as dificuldades, na perspectiva de familiares e alunos, para o acesso e a permanência na escola ribeirinha?* Para esta problemática definimos como hipótese que as dificuldades enfrentadas pelos familiares e alunos com relação ao acesso e permanência na escola ribeirinha refere-se, principalmente, às condições inerentes a estrutura física da escola, a questão do transporte escolar e aos insumos materiais administrativos -pedagógicos.

Por ter nascido em uma comunidade ribeirinha e ter vivenciado todos os problemas de enfrentamento para ter acesso à educação formal, sempre tive proximidade e interesse por investigar os processos educacionais e desafios pelos quais essas populações passam para ter acesso à escolarização. E isto, portanto, foi à justificativa motriz que conduziu esta pesquisa.



Apesar de a “educação ribeirinha” ser pauta de muitos estudiosos, é importante conhecer essa realidade educacional e suas abordagens, e por isso, em certa medida, minha experiência como aluna desse tipo de educação, me permite uma imersão divergente daquela que muitos estudiosos podem ter quando não advém dela. Para mim, essa educação destinada às comunidades ribeirinhas não pode ser ignorada ou omitida.

Dessa forma, partindo de minhas impressões e percepções sobre a escola ribeirinha enquanto realidade vivenciada surgiu o interesse de se pesquisar sobre o objeto em questão. A definição por esse objeto de estudo à educação no Brasil e os desafios de se educar na Amazônia, qual seja a análise da proposta educacional, se fundamenta no reconhecimento do direito à escolarização da criança, do jovem e do adulto ribeirinho e na conseqüente valorização de suas potencialidades.

O referido trabalho está organizado em dois capítulos, sendo que o primeiro aborda a educação como direito das comunidades ribeirinhas pautado em documentos legais que norteiam a educação nacional, tais como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente entre outros documentos como forma de mostrar esse direito do cidadão. Em outra seção do mesmo capítulo, faz-se uma reflexão sobre as características, os desafios e potencialidades da educação escolar ribeirinha. No segundo capítulo desta pesquisa apresenta-se o caminho metodológico da pesquisa, bem como a discussão e análise da pesquisa de campo apontando a partir das perspectivas dos entrevistados as dificuldades encontradas pelos pais e alunos para ter acesso e permanecer na escola ribeirinha.

1 ESCOLA RIBEIRINHA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Neste capítulo pretende-se levantar um breve debate sobre os desafios e potencialidades da escola ribeirinha. Para tanto, recorreremos aos aspectos legais que circunscrevem a oferta da escolarização brasileira e, em especial, proporemos reflexões acerca da educação escolar para as comunidades ribeirinhas. Obviamente que este debate deve ser introduzido por documentos como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente entre outros documentos como forma de mostrar esse direito do cidadão.



1.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO DOS ALUNOS RIBEIRINHOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: A QUESTÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA

Quando o Brasil se redemocratizou, houveram mudanças marcantes na educação do país, com destaque na promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que aprovou uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de encargo, entre poderes (Federal, Estadual, e Municipal) e a vinculação constitucional de recursos para a educação (BRASIL, 2019).

Segundo a Constituição Federal do Brasil (1988) a educação é direito do cidadão brasileiro, cabendo ao Estado o dever de ofertar vagas nas escolas públicas e da família em mantê-los estudando, sendo esta promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e visa o pleno desenvolvimento da pessoa e a formação do cidadão, aprimora-se a democracia e dos direitos humanos. Ou seja, a CF de 1988, em seu artigo 205, assegura a todas as pessoas o direito à educação:


Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerar o contexto da população ribeirinha a escola marca, sobretudo que as características da comunidade são próprias desse povo, e isso reforça a identidade individual e coletiva dos sujeitos e reflete na sua visibilidade enquanto ribeirinho, a fim de desestigmatizá-los de uma representação preconceituosa, inferiorizante e subalternizada.

A escola no que tange seus processos de ensino e aprendizagem devem considerar o universo cultural dos povos do campo e as formas próprias de aprendizagem, a partir de suas experiências de vida, que caracterizam e legitimam estes saberes (ROCHA, 2011). Isso porque é preciso, por meio da escola, instrumentalizá-los a reivindicar por um olhar menos desigual para suas comunidades, além disso, é necessário estimular nesses sujeitos o autovalor por sua cosmovisão, permitindo compreender que não há modos melhores ou piores de ser e estar no mundo, mas que há maneiras diferentes de se relacionar com ele.

De acordo com Caldart (2004) falar que o povo ribeirinho tem direito a uma educação pensada desde a sua localidade e sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais não é suficiente, pois é preciso também dar condições a estes alunos de adquirir conhecimentos necessários à sua prática social e a competir em outros contextos caso deseje.

A problemática da educação contemporânea nas áreas ribeirinhas está relacionada a falta de professor, construção e manutenção de infraestrutura, um currículo voltado para a



comunidade local, entre outras situações. Essas problemáticas têm tornado o espaço escolar cada vez menos interessante para essas comunidades pois não há uma explícita ênfase em sua relevância para a vida desses sujeitos.

No que se refere às condições estruturais, materiais e pedagógicas da escola ribeirinha percebe-se que ela não atende plenamente o que está expresso na legislação 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Art. 3º, principalmente nos incisos I e IX, que norteia nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;

Nessa mesma ótica, a legislação está no papel, mas não garante a eficácia à educação do cidadão, por isso é preciso ir a buscar das entidades públicas para garantir o que é por direito. Assim, sairá do papel e se tornará um direito e se deverá estar em constante vigilância para garantir uma educação básica de qualidade para todos. No caso dos ribeirinhos, devem ser aplicados os mesmos cuidados dispensados a educação urbana, para que assim esses educandos saiam da invisibilidade a eles imposta pelos Sistemas de Ensino Público. Contudo, para não mais invisibilizar essas comunidades e sujeitos é preciso uma atuação conjunta entre as entidades responsáveis e em certa medida acionando outros poderes para intervirem para melhorar o ensino.

As escolas nas modalidades multisseriadas de ensino, tornaram-se uma alternativa já que a LDB 9.394/ 96 consagrou um passo importante ao acesso à educação para todos com igualdade e com qualidade, tornando-se um marco na educação do campo como componente principal da política educacional brasileira, de que é possível adequar e flexibilizar o currículo, a didática e metodologia apropriada ao meio rural, com amoldamento do calendário.

Portanto, o acesso à educação é subjetivo, e o Estado e a família deve trabalhar junto manter os filhos na escola, a formação epistemológica fundada na Educação Popular implica mediações pedagógicas capazes de superar as restrições ou desafios das liberdades



democráticas injustamente impostas aos educandos na Amazônia. Contudo, deve-se desenvolver um ensino de qualidade para que seja realizada uma aprendizagem significativa na formação dos cidadãos brasileiros, acreditando-se que a educação é o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos da sociedade brasileira.


1.2 CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA

Os ribeirinhos são comunidades tradicionais, conforme descrito na Política Nacional de Comunidades Tradicionais, por serem grupos culturalmente diferenciados, isto é, são grupos que possuem formas próprias de organização social e ocupam e usam territórios e recursos da natureza como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa e econômica, utilizando conhecimentos empíricos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição de pai para filho (BRASIL, 2019).

Os autores Silva e Tavares-Dias (2010, p.46) indicam que “a organização dos pescadores apresenta fraca atuação política devido [...] ao baixo nível escolar e alto índice de analfabetismo comprometem às ações de capacitação e de conscientização organizativa dessa classe”. Para tanto os autores concordam que o nível de escolaridade dos ribeirinhos é um desafio que enfrentam no seu cotidiano, pois as experiências desses sujeitos com a escola são repassadas para seus filhos, mantendo uma cadeia de baixa escolarização.

A educação em um contexto geral se apresenta em diferentes ambientes e a escola não é o único espaço onde ela acontece e se constrói. Nas comunidades ribeirinhas a educação informal é transmitida pelos mais idosos e baseia-se no conhecimento das crendices acumuladas por gerações passadas e que agora são transmitidas às crianças pelos patriarcas, avós e comunitários, e nos ambientes escolares se deve valorizar principalmente um conhecimento prévio que os educandos ribeirinhos possuem como verdades absolutas trazidas de seus lares (SILVA, 2018).

Diante das atividades de cunho essencialmente braçal, os ribeirinhos sonham com os benefícios da escola que possam lhes ser garantidos por lei. Em relação às escolas ribeirinhas, Mota Neto (2004) afirma que estas possuem condições precárias, tanto físicas quanto pedagógicas, que apresentam dificuldades devido à falta de transporte, o número elevado de gravidez precoce na adolescência que, conseqüentemente, levam a evasão escolar ou repetência no acesso e continuidade dos estudos, provocadas, principalmente, pela distância e deslocamento até os lugares das aulas, a estrutura do local da escola, falta de professores ou a constante rotatividade dos mesmas e baixas autoestimas dos educandos.



A educação escolar é de suma importância para a população ribeirinha, Beltrame (2012) alega que poderia ser a única oportunidade de aprendizagem sistemática de bens universais, como a leitura, a escrita e a contagem básica. E que na maioria dos casos se torna inacessível em tê-la nos dias de hoje, principalmente de quem sustenta um ciclo econômico capitalista, socialista, idealista, multiculturalismo e entre outros que se encontra dentro de uma sociedade humana.

Considerando o nível educacional dos pescadores amapaenses que atuam na pesca artesanal, nota-se que esta atuação é afetada por não terem um grau de escolaridade e, assim, sentem dificuldades de aprendizagem, como resultado da inadequação dos métodos utilizados pela estrutura de ensino, encontrando desafios para atender as exigências de órgãos do estado ou federativa, para obter a carteira de habilitação mínima aquaviária pela Capitania dos Portos e outros (SILVA; TAVARES-DIAS, 2010).

Os autores Silva e Tavares-Dias (2010) criticam a escola como instituição que mantém a tendência de não questionar seus métodos e escolhas, pouco considerando e promovendo de forma precária a produção autônoma, artística e criativa tanto dos discentes como as dos docentes. A educação ribeirinha, nesse sentido, é resultado do meio cultural no qual ela se desenvolve baseada em elementos simbólicos constituintes dessas comunidades.

De acordo com Molina e Munarim (2006), pensar na educação em comunidades rurais é imaginar seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos para, assim, fazer o uso de transformação dos seus modos de vida em conteúdos abordados na escola.

Argumentar sobre a educação ribeirinha nos dias de hoje, se deverá conhecer o cenário local, pois já se discute sua necessidade de mudanças de estrutura e no currículo. Contudo, há vários ângulos para sonhar com uma educação de qualidade e única para todos os cidadãos brasileiros, principalmente para lugares de difícil acesso, como é o caso escolas ribeirinhas, que trabalham com método de ensino multisseriados, destacando a fragilidade da educação no contexto geral. Portanto deve-se ressaltar que em alguns lugares ou comunidades ribeirinhas esse quadro está mudando gradativamente, pois as estratégias de organização comunitária para superar as dificuldades estão surtindo efeito.

1.3 POTENCIALIDADES DA ESCOLA RIBEIRINHA

O território brasileiro possui cinco regiões e a região Amazônica é a maior, assim, tem um firmamento do espaço rural como um território de diversidades de conhecimentos



empíricos, rica em biodiversidade de biomas de sua fauna, flora e aquático, valorizando o modo de vida dos amazônicos. Há distintos grupos culturais locais que buscam e elaboram saberes, práticas, valores, e valorizam costumes e mitos e em diferentes comunidades, a Amazônia é constituída por uma singularidade sociocultural com essência gerada ao longo de sua trajetória.

Ao abordar as potencialidades da escola ribeirinha na Amazônia, diversificam-se em vários campos do conhecimento científico, filosófico, teológico e o empírico que podem ser estudados nessa região tão rica de aprendizagem, além de conhecer à sua vasta riqueza sociocultural, se pode fazer uma análise de como devem viver em harmonia com o meio ambiente.

As distintas manifestações socioculturais são expressas pelo homem amazônico na vida cotidiana, quais sejam: as relações de trabalho, a educação, a religião, as lendas, os hábitos alimentares e familiares (LIRA; CHAVES, 2016). Os ribeirinhos neste contexto são uma referência de comunidade tradicional da Amazônia, a iniciar pela forma de socialização, no uso das representações dos lugares e tempos de suas vidas com a natureza (CHAVES, 2001).

De acordo com Lira e Chaves (2016) há uma diversidade de grupos étnicos, populações tradicionais, que historicamente constituí a Amazônia. Os principais agentes sociais que constituem o mosaico amazônico, destacando os povos quilombolas, pescadores, indígenas, as populações ribeirinhas, extrativistas, migrantes, entre outras. Segundo Chaves (2001), cada um desses ambientes é organizado por uma identidade sociocultural e política específica.

A comunidade ribeirinha amapaense é banhada pelas margens do maior rio do mundo e outros, também pelo oceano Atlântico; as casas em formato de palafita com pequenas comunidades ou isoladas, a locomoção pelos rios e o oceano por meio de canoas é feita em embarcações de pequeno, médio e grande porte. As famílias moram quase na sua totalidade ou permanentemente nas margens dos rios, que perpassam por várias gerações, as que vão para cidade são aquelas tentam dar a chance de um futuro melhor para seus filhos.

Segundo os autores Abreu, Oliveira e Silva (2013, p. 14) “[...] o educador ribeirinho possui em seu entorno uma grande diversidade de elementos naturais que são ricos em conhecimentos e que podem contribuir na sua prática de sala de aula, bem como a própria vivência local: costumes, hábitos, entre outros”. Em outras palavras, a prática educativa ou o fazer pedagógico na escola ribeirinha precisa extrapolar as fronteiras das disciplinas (português, matemática, história, geografia etc.) e experienciar a prática sociocultural presente na localidade, criando coerência entres os estudos abordados pelo professor e os saberes locais.




A diversidade cultural das sociedades contemporâneas tem-se fortalecido, a controvérsias em torno do currículo trabalhado no interior do ambiente escolar e seu relacionamento com os saberes decorrentes dessa diversidade e, por isso, é importante que os profissionais da educação e a família acompanhem toda essa evolução e nela se envolvam. O currículo gradativamente articula-se e materializa-se no ambiente escolar em que há um elo de valores e é deste novo olhar que a sociedade ribeirinha está modificando a sua realidade (MOREIRA; CANDAU, 2009).

Parafraseando com Merleau (2004), a partir das diversidades existentes, como a cultura, saberes vividos, o currículo é o lugar do fazer da teoria presente no currículo escolar, o professor, por sua vez, constrói com o aluno saberes, trocando experiência no viés do conhecimento científico e o senso comum. Além disso, deve evidenciar que seus saberes da tradição podem ser representados e explicados por meio de processos científicos.

Os ribeirinhos, em relação às sociedades urbanas, são comunidades ricas em simplicidade, não precisam de muito para ser felizes, porque o seu saber tradicional tais como suas habilidades de caça, pesca e cultivo de plantas frutíferas, a manipulação de ervas para curar doenças ou mal estar, a alimentação é mais saudável, o vocabulário pode ser rebuscado, mas conseguem manter para gerações futuras suas tradições, porque seus conhecimentos socioculturais estão inter-relacionados diretamente com a natureza.

O método de estudo na escola tem por objetivo interagir com a teoria e a prática na reflexão pedagógica sociocultural do local, fortalecendo a identidade amazônica e apresentando as múltiplas facetas da cultura brasileira, prestigiando-se às manifestações culturais do cotidiano dos ribeirinhos. Dessa forma, numa reflexão acerca de cultura, diante do exposto, as comunidades ribeirinhas possuem suas especificidades, individualidades e peculiaridades próprias, que devem ser destacadas no cotidiano escolar.

Os alunos aprendem naturalmente no cotidiano a conviver com os saberes que são repassados para suas gerações por meio de seus anciões e o professor é convidado a ser o mediador entre o educando e o conhecimento, assim, a compreensão e assimilação dos mitos, lendas e fatos históricos de sua localidade facilita ao aluno contextualizar a sua atividade nos espaços escolares e fora dele. Tudo isso pode acontecer pelo método de ensino construtivista, no qual os instrumentos de conduzir a educação em todo tempo ou lugar, seja por meio das escolas, lares ou diversos ambientes das sociedades.



De acordo com Lucena (2005) a educação escolar pode buscar no diálogo entre conhecimentos e saberes tradicionais como, por exemplo, as lendas, mitos tradições religiosas, festivais que anima a comunidade, a valorização do relato de experiência dos educandos, problematizando a experiência, ou seja, os alunos levam para classe os seus saberes construídos a partir da interação, pautadas na metodologia assistemática para valorizar a cultura e a identidade dos discentes como conteúdo a serem vivenciados no espaço escolar suas nuances da sua realidade múltipla e complexa.

Na mesma perspectiva, a escola é responsável pela transmissão dos conhecimentos através do ensino sistematizado, mas ao mesmo tempo existe a educação por meio da oralidade, estratégias de diálogos entre saberes para que os estudantes sejam corresponsáveis pelo processo educativo em uma esfera de reciprocidade entre ciência e tradição no processo educativo de seus discentes.


É importante ressaltar que Monteiro e Nunes (2010) observam que nesse cenário, os educadores devem estar em formação continuada para poder ajudar e atuar com sua didática nos espaços escolares ribeirinhos para que sua ação pedagógica seja política, no sentido de empenho com a motivação dos alunos e ajudá-los a superar as barreiras, assim perpetuando de tal modo os seus saberes necessários para a produção da comunidade e emancipando-os para serem cidadãos com ética e moral embasados na teoria com a prática.

Portanto é imprescindível a construção de uma ética de vida dos ribeirinhos não apenas no espaço escolar, mas pensar fora dele, em sua profundidade que constituem educação na Amazônia e propõe abordar com profundidade culturalmente desde as credices até períodos para plantar a roça ou nas produções dos artefatos de trabalho canoas, redes de pesca e remos que perpassam de pais para filhos.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.1. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos os caminhos percorridos para a construção deste estudo, salientando o enfoque dos procedimentos metodológicos empregados no teor da investigação, o contexto da pesquisa, os agentes e os instrumentos para construção dos dados. Quanto à sua tipologia esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois proporcionará uma compreensão da expressão da realidade genérica, além de identificar aspectos específicos dessa mesma realidade.



No que se refere aos seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, uma vez que pretende proporcionar maior familiaridade com o respectivo tema. Pesquisas exploratórias como definido por GIL (2002) podem convergir-se em pesquisa de estudo de caso. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, neste estudo utilizamos o levantamento bibliográfico e a entrevista. Podemos configurar esta pesquisa com ênfase no estudo de caso, embora reconheçamos que há outros enfoques. Isso porque a pesquisa científica, muitas vezes, apresentam mais de uma característica.

Nesta pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, para sua concretização utilizou-se o método hipotético-dedutivo. Quanto à natureza trata-se de uma pesquisa básica. A perspectiva da pesquisa qualitativa aborda uma união de particularidade com objeto de pesquisa com fatos e locais, onde foi construído instrumentos de estudo para retirar desse convívio de significados visíveis e potentes que somente são reconhecíveis de uma atenção vulnerável.

Diante do exposto, a abordagem para compreender os indivíduos da pesquisa faz parte de um conjunto de subjetividades de conhecimento, isso, por sua vez, reflete diretamente nos resultados, quer seja para comprovar ou discordar com a hipótese levantada pelo pesquisador. Independente de qual seja o resultado, os sujeitos são primordiais e importantes para a pesquisa na sua averiguação.

Uma das vantagens de estudo de caso é deter a possibilidade de extrair uma visão minuciosa e também aberta e compactada de um local social que tem suas complexidades e é cheia de múltiplas variáveis, ou seja, esse tipo de pesquisa a marca a caracterização abrangente para um ato amostral de uma diversidade em que as pesquisas nos fazem colher e registrar em um relatório acadêmico com criticidade e reflexivo de uma observação do pesquisador (CHIZZOTTE, 2010).

A pesquisa foi realizada em duas comunidades ribeirinhas: a comunidade do Rio Corredor e Rio Quintela que faz parte do Município de Afuá, localizada no Estado do Pará com a divisa com o Estado do Amapá; a comunidade da Foz do Mazagão vinculada ao município de Mazagão Velho no município de Mazagão do Estado do Amapá. O estudo foi realizado com três famílias que foram escolhidas por estarem próximas da capital de Macapá, o que, por sua vez, facilitou a mobilidade da pesquisadora até as localidades.

Os sujeitos da pesquisa são membros de três famílias distintas. A família Quintela é caracterizada por pais com escolarização circunscrita ao ensino médio completo. Definiu-se como “Quintela 1” a mãe, que possui 32 anos, e “Quintela 2”, o pai, que tem 27 anos. Os filhos



desse casal, incluindo o entrevistado “Rio Quintela”, são filhos biológicos somente de Quintela 1.

A família Rio corredor é representada pela matriarca identificada com o mesmo pseudônimo, possui 37 anos e estudou até o ensino médio incompleto. Rio corredor possui dois filhos, um no ensino fundamental anos iniciais e outra na faculdade, contudo, os alunos não preencheram o formulário solicitado. O aluno representante da família de Rio corredor não conseguiu participar da entrevista.

A família Foz, por sua vez, compreende a mãe, que tem 52 anos e possui ensino médio e formação em técnico em enfermagem, denominada de Foz 1. O pai, identificado como Foz 2, tem 57 anos de idade, sua escolarização corresponde ao ensino médio completo e formação técnica em placa solar. Os alunos, filhos dos Foz, serão identificados com Mazagão 1 e Mazagão 2.

Como instrumento utilizado para a coleta e obtenção dos dados realizou-se a entrevista semiestruturada, nela “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão” (MARCONI E LAKATOS 2007, p. 279). A entrevista com os pais ocorreu na forma de diálogo. A coleta de informações da pesquisa qualitativa requereu formulário de questões e o entrevistado, assim se extrai um conhecimento para o pesquisador explorar amplamente as questões do estudo exaustivo de suas características do objeto de estudo.

Os dados foram averiguados e retratados, por meio de interpretações, fundamentadas na análise do conteúdo a fim de se realizar a elaboração das conclusões. Para a organização dos dados foi escolhida a análise de conteúdo em que o material coletado em áudio por meio de entrevistas, foi transcrito para a forma de texto.

O ato de analisar o conteúdo se caracteriza pela união de procedimentos de estudos das comunicações visando obter um esquema sistemático na descrição das mensagens que ficaram descritos na forma textual, para uma leitura e apresentação formal, pois é uma técnica de análise de comunicações, tanto associados aos significativos, quanto ao significante da mensagem.

2.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

2.2.1. ENTREVISTAS DOS PAIS DE ALUNOS RIBEIRINHOS

No primeiro momento foi perguntado aos pais sobre em que idade começaram a frequentar a educação formal, ou seja, a escola ribeirinha. A família Quintela respondeu:



Meus pais não estudaram, mas logo quando comecei a estudar eu tinha três anos, eu tinha que pegar barco pra ir pra escola, tinha que viajar de casa pra escola uma hora de tempo pra chegar na escola no horário das sete horas período da manhã” (QUINTELA 1).

A educação minha ocorreu através de meus pais que me matricularam na escola quando tinha quatro anos”. Ambos tiveram a oportunidade de ingressar na educação infantil (QUINTELA 2).

Neste relato, podemos identificar que esse casal iniciou sua escolarização na idade adequada. Mas, apontam também que para acessar a educação infantil, precisavam fazer longos percursos até chegar à escola.

Já a matriarca da família Rio corredor, quando fala de sua escolarização afirma que sua família foi escolarizada dentro de casa, no que antes se chamava “Educação Mobral”. Já os representantes da família Foz ao responderem a supracitada pergunta alegam que foram estudantes da educação pública, porém Foz 2 afirma ter estudado no “Sistema Mobral”, enquanto Foz 1 aponta que iniciou na idade certa sua escolarização, tendo acesso inclusive ao transporte escolar.

Como cada um teve uma trajetória escolar diferente, podemos constatar discursos com divergências em relação ao acesso à escola. Enquanto um grupo enfatizou que começaram cedo na escola e que tinham transportes à sua disposição para levarem e trazerem, outros participantes afirmaram que tiveram dificuldades para entrarem cedo na escola tendo em vista suas condições sociais.

Durante entrevista Quintela 1 afirma que seus pais eram analfabetos, mas que mesmo assim começou cedo a participar da escola. Desta fala podemos inferir como se mostra a complexa realidade do acesso à escola para as comunidades ribeirinhas, pois, em uma realidade a educação se dá no período certo, com poucas dificuldades para ter acesso. Já em outra realidade apresenta-se como algo difícil de acontecer. Para nós, isso demonstra que há, dependendo da localidade, disparidade ao direito de acesso à escola. Uma vez que, em determinados contextos é assegurado e respeitado o que está previsto nos aspectos legais (Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96) como educação como direito subjetivo do cidadão, e em outros isso não acontece.

A conversa partiu para a próxima pergunta, a fim de saber as dificuldades e desafios que encontram para manter os filhos na escola. Eles ponderaram:

As dificuldades e desafios é questão do barco, no caso da minha filha menor e difícil de pegar o barco, pois é perigoso para uma criança de três anos, só que aí tem que estudar então corremos esse perigo (QUINTELA 1).

As dificuldades de manter meus filhos na escola são que este ano foi a pandemia e isso levou que as crianças não fossem a escola, e também a questão do transporte



escolar e a questão da educação não ter muito apoio das prefeituras e do estado e nem o apoio do professor em casa pra ter o aprendizado, então a criança aprende bem pouco (QUINTELA 2).

Pagar mensalidade! Transporte por minha conta. Conciliar o trabalho com o acompanhamento escolar (FOZ 2).

As dificuldades que a gente tem aqui é trabalhar duro que o pais deles trabalha duro pra manter eles na escola pra não deixar faltar nada, o meu filho estuda na escola pública, mas temos que comprar lanche, uniforme, os desafios são muitos, tem que levar e buscar (RIO CORREDOR).

Observa-se, a partir do discurso dos pais, que são diversos os desafios e/ou dificuldades que os pais ribeirinhos têm para manter seus filhos na escola tais como: *transporte escolar, não apoio dos professores, da prefeitura ou do estado, trabalhar duro para comprar o lanche, o uniforme, conciliação do trabalho com acompanhamento, a questão da pandemia.*

Outro aspecto destacado que nos chamou a atenção foi o distanciamento dos seus filhos, como relata a Foz 1 “as dificuldades foram os 15 dias de distanciamento dos meus filhos”. No momento em que a participante da pesquisa respondia, rememorar sobre o distanciamento a emocionou e tivemos que parar por alguns minutos. O mesmo aconteceu com a entrevistada Rio Corredor quando lembrou que ficou distante de sua filha porque ela estudava na cidade.

Fica perceptível, então, que além dos aspectos logísticos, estruturais e matérias enfrentados, essas famílias também precisam lidar com os resultados emocionais causados por esses desafios.

Outra dificuldade indicada pelos pais é relativa à enorme carga de trabalho que precisam assumir para manter seus filhos na escola. Além das respostas indicarem questões relativas aos gastos com os materiais didáticos, lanche e uniformes constatamos também que um dos entrevistados (Quintela 2) elencou também a pandemia da COVID 19.

Quando foi perguntado aos pais o que mudariam na escola para melhorar a educação de seus filhos. Obtivemos as seguintes respostas:

Trazer a escola para perto de casa (QUINTELA 1).

Eu mudaria a questão do professor de ter mais paciência com os alunos, mais carisma com os alunos, porque alguns professores não ensinam as crianças do modo que é, e só passam trabalhos e mandam pra casa e o pai tem que ajudar e tudo isso leva que as crianças não conseguem chegar a um ensino médio com uma educação boa, não contrataria professores que não tivessem diploma e contrataria professores concursados (QUINTELA 2).

A infraestrutura da escola que é precária, o investimento em material didático que é muito pouco e capacitação para professores qualificados (FOZ 1).

Professores mais capacitados. Infraestrutura. E a escola precisa de mais apoio do governo mesmo sendo particular (FOZ 2)

Trocaria a professora de matemática que é péssima (RIO CORREDOR)

Podemos identificar no discurso dos pais dos alunos ribeirinhos que a escola na percepção deles precisa de várias mudanças, tais como: aproximar a escola da casa, melhorar a



relação do professor com os alunos, um ensino melhor, melhorar a estrutura das escolas, qualificar melhor os professores para lidar com essa realidade, apoio dos governantes em relação ao material didático. As respostas foram muito parecidas fica claro o desejo da mudança, seja para facilitar o acesso à escola ou mudar o que incomoda para ter um bom ensino, significa que os pais almejam uma boa educação para seus filhos.

O diálogo com os entrevistados sobre como acontece a educação na comunidade ribeirinha:

Acontece na família, na escola e na igreja (QUINTELA 1).

A educação na minha comunidade ocorre na família, depois na escola e depois utilizamos a catequese na comunidade onde as crianças têm um aprendizado bíblico (QUINTELA 2).

Ocorre dentro de casa, na escola e na igreja também (RIO CORREDOR)

A educação nas comunidades ribeirinhas acontece, na percepção do pais, tanto nas escolas, como na igreja, principalmente, com a presença da catequese e, sobretudo por meio dos conhecimentos tradicionais, como as distintas manifestações socioculturais que são expressas pelo homem amazônico na vida cotidiana do alunado.

Os pais também descrevem como é as condições da escola de seu filho em relação a questão de infraestrutura, professores e os materiais didáticos:

Infraestrutura precária. Professores qualificados, mas necessitando de formações. Sem muito investimento de material didático. (FOZ 1).

A infraestrutura é péssima, falta professor e a gente tem que comprar tudo de material didático só o livro da escola que eles dão, mas falta para alguns (FOZ 2).

A caracterização da escola ribeirinha, no olhar dos entrevistados, se encontra uma infraestrutura precária com faltas de professores ou professores qualificados, mas que necessitam de formação continuada. Isto fica evidente no relato de Quintela 1 e Quintela 2 respectivamente quando destacam que:

A escola que meus filhos estudam, ela não tem um bom funcionamento, até porque a infraestrutura da escola está com rachaduras nas paredes e danificadas pelo tempo e os professores também não tem quase formação acadêmica e a maioria são por contratos e por isso não tem um bom ensinamento para os meus filhos e também os materiais didáticos as crianças não recebem e algumas vezes dão no período eleitoral e muito precário.

A escola que meus filhos estudam, ela está em boas condições[...], a questão dos materiais escolares nenhuma escola disponibiliza, há não ser os livros didáticos, mas ainda falta para alguns alunos.

Para finalizar a entrevista com os pais foi perguntado se a escola oferece ensino infantil, fundamental e médio e se seu filho precisou ir para capital para terminar os estudos. Na comunidade da Foz do Mazagão é oferecido o ensino básico, mas na localidade do Rio Quintela e Rio Corredor não há, pois na fala do Quintela 1:



No interior não há ensino médio, e meus filhos ainda se encontram no ensino fundamental, mas eu já estou ficando preocupada, e também vejo muitos jovens lá que precisam vir pra Macapá pra terminar o ensino médio e não tem condições e por isso pararam de estudar.

Ou seja, nesta comunidade só é oferecido o ensino infantil e fundamental, fica por conta de os pais irem buscar escolas de ensino médio mais próximo para terminarem o ensino básico, que essas localidades se refugiam na capital de Macapá ou na cidade de Santana como diz Rio Corredor,

A escola oferece ensino infantil e fundamental e ensino médio não tem, minha filha precisou ir o município de Santana no estado Amapá pra terminar o ensino médio e ingressar na faculdade, as dificuldades foram muitas ela teve que morar com a tia dela, fica longe de nós, quando ela passava uma semana longe eu chorava, às vezes não dava de vir no final de semana, desafios foram muitos.

Podemos perceber que o acesso à educação em comunidade ribeirinhas da Amazônia dificilmente os alunos conseguem chegar ao ensino médio, pois só o que lhes são oferecidos, ainda que de forma precária, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, realidade esta que faz com que os alunos para avançarem em seus estudos precisam se distanciar de suas famílias e de sua realidade. Este é um fator que se torna um agravante, pois muitas vezes pelas condições sociais muitos alunos não conseguem prosseguir em seus estudos e acabam abandonando a escola.


2.2.2. ENTREVISTAS DOS ALUNOS DE ESCOLAS RIBEIRINHOS

No primeiro momento da entrevista com os alunos, foi perguntado sobre os desafios e dificuldades que eles enfrentam para ter acesso à escola. Obteve-se a seguinte resposta:

O transporte porque eu me locomovia de minha casa até escola de casco remando, então era uma dificuldades, pois pegava sol, maresia e também a escola ficava um pouco longe e essa dificuldade ocorreu até o terceiro ano do ensino médio. (RIO QUINTELA).

Os entrevistados Mazagão 1 e Mazagão 2 responderam sucintamente “transporte”. As respostas nos permitem observar que a questão do transporte é um grande desafio que a comunidade ribeirinha enfrenta no seu dia a dia.

Pode-se observar nas respostas dos alunos participantes da pesquisa que uma das dificuldades enfrentadas por eles é a questão do transporte escolar que faz com eles tenham dificuldades de chegar até à escola. O que dá para perceber nos discursos é que eles utilizam de transportes à remo, que demora muito a chegar na escola e enfrentam todos os condicionantes naturais (sol, chuva, distância), o que dificulta ter acesso e permanência na escola.



No segundo momento foi perguntado se o governo oferece transporte escolar para que tenham acesso à escola a resposta foi unânime “não”, mas a resposta do Rio Quintela foi a que me chamou atenção,

Sim oferece, às vezes sim e as vezes que não. Dependendo da boa vontade de quem é responsável pela embarcação e pelo recurso da prefeitura (RIO QUINTELA).

Essa resposta só reforça as respostas da questão anterior que o transporte é um mecanismo importante para que o aluno frequente a escola, mas isso não é oportunizado pelo governo. Vale frisar que o transporte é um direito garantido na legislação educacional, principalmente nas comunidades interioranas em que as escolas encontram-se distantes das residências dos alunos.

Quando não há oferta pública de transporte para os alunos, são os pais que tomam a responsabilidade de manter seus filhos no ambiente escolar, para não perderem conteúdos, independente se a locomoção é de casco, rabeta ou embarcação de pequeno porte.


Foi perguntado sobre o tempo que o aluno leva para chegar à escola e se a escola em que estuda tem uma estrutura boa para você estudar. Na prospecção dos entrevistados, a escola fica distante da casa, uns levam em torno de trinta minutos a duas horas para chegar. Quanto à estrutura da escola, na percepção dos alunos, não se encontra em bom estado, precisa-se de algumas reformas. Isso pode ser observado na fala a seguir:

O tempo que a agente passa para chegar na escola são duas horas de tempo e a escola não oferece uma estrutura boa para gente estudar. A comunidade Rio Quintela é muito sofrida para ter o acesso à educação (RIO QUINTELA).

Diante do exposto pelos educandos, foi perguntado se eles recebem material didático da escola como cadernos, livros, lápis entre outros materiais didáticos. As respostas foram uníssonas: “não”. A resposta do Rio Quintela foi diferente, como podemos destacar a seguir:

Sim, algumas vezes, porque a prefeitura só libera o material didático às vezes quando está perto de política e os livros são compartilhados. Portanto todo o material didático fica por conta dos pais, que isso não se difere das escolas da capital (RIO QUINTELA)

O que podemos identificar no discurso dos alunos é que dificilmente eles recebem materiais didáticos para apoiá-los nos estudos. E que esses materiais aparecem na escola só quando tem uma intenção política partidária por trás. A esse respeito vale salientar que o direito a ter acesso ao material didático é um direito adquirido através dos programas suplementares do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Contudo, não detivemo-nos em aprofundar o motivo desses programas suplementares não estarem chegando até essas instituições escolares para atender a realidade das escolas ribeirinhas, por não ser objetivo desta pesquisa.



No diálogo com os entrevistados a pergunta foi lançada sobre se eles tinham aula o ano inteiro ou falta ou se faltava professores. As respostas foram variadas, assim responderam que faltam professores, dependendo das especialidades, mas eles têm aula o ano inteiro, com as turbulências, mas termina o ano letivo. Mas teve uma fala que nos chamou atenção com relação a fala do Rio Quintela, pois segundo ele, “não há falta de professores e tem aula o ano inteiro”.

Ao adentrarmos na questão de como se sentem na escola e se a escola oferece merenda, tivemos as seguintes respostas:

Me sinto bem. Sim temos cinco refeições por dia. (MAZAGÃO 1)

Eu me sinto bem, e a escolas vezes oferece a merenda e a metade do ano falta. (RIO QUINTELA).

Sim. Oferece. (MAZAGÃO 2).

No que se refere às aulas, percebe-se na fala dos alunos que eles se sentem bem na escola, isso por sua vez, se configura como um ponto positivo. Outro aspecto positivo é relativo a merenda escolar, com exceção de Rio Quintela, os demais alunos entrevistados demonstram certa satisfatoriedade com a oferta das refeições na escola. Faz-se importante chamar a atenção que Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAL é um direito e um fator importante na permanência do aluno na escola, uma vez que muitos alunos da realidade brasileira contam em sua realizada com apenas esse tipo de refeição.

Notamos, então, que embora o educando da localidade Rio Quintela se sentir bem na escola, demonstra certa insatisfação com a merenda escolar. Essa insatisfação indica um possível desafio que impeça a permanência na escola.

Foi perguntado aos discentes, o que eles gostariam que fosse mudado na sua escola ou que precisam melhorar para que se sintam bem para estudar. As respostas foram essas:

Alojamentos e salas climatizadas (MAZAGÃO).

Eu queria que mudasse na escola o ensinamento dos professores e também a parte de darem atenção para o aluno e a estrutura da escola boa, ampla e com boa ventilação é quente pra cacete (RIO QUINTELA).


Os alojamentos climatizados (MAZAGÃO 2).

Chama atenção no discurso dos alunos sobre o que queriam que fosse mudado na escola, suas respostas indicam coisas relativas a estrutura física e ambientais da escola, bem como a relação dos professores com eles no tocante ao ensino e que a escola tivesse alojamento.

Ao perguntar se os educandos gostam de estudar, as respostas foram variadas, como pode ser observado a seguir:

Sim. (MAZAGÃO 2).

Não, porque dá muita dor de cabeça, cansaço, estresse da locomoção e isso mexe com a minha cabeça” (RIO QUINTELA).



Nem tanto, mas ambos sabem a importância dos estudos, só não tem estímulos para estudar MAZAGÃO 1).

Na resposta dos alunos podemos observar que muitos gostam de estudar, porém alguns demonstram que não gostam por conta dos obstáculos que enfrentam para ter acesso à escola, o que faz com que percam os estímulos para estudar.

Como Silva (2006) pondera que atualmente o problema atual da educação nosso país não é mais a disponibilização de vagas na escola, mas sim, da qualidade, ou seja, professores capacitados e sempre em busca de formação, um ambiente confortável, a merenda sendo disponibilizada o ano inteiro e entre outros fatores que influencia o sujeito há concluir seus estudos em seus diferentes níveis de ensino. Concordamos com Silva (2006), pois como as falas dos alunos demonstraram suas principais limitações e desafios estão circunscritos aos aspectos mencionados por esse autor,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos apresentados sobre o objeto em questão, podemos constatar que os desafios e as dificuldades enfrentados pelos pais e alunos de escolas de comunidades ribeirinhas são inúmeros como identificado nos discursos dos sujeitos. As análises convergiram, para dificuldades como: a falta do acesso aos programas suplementares (Livro didático, materiais didático, merenda escolar, transporte escolar), as precárias estruturas físicas das escolas, bem como relacionadas a questões sociais com o trabalho, financeiras, locomoção para os centros urbanos para continuarem seus estudos.

A reflexão sobre o significado do direito à escolarização, ainda que nem sempre seja amplamente assegurada nas comunidades que foram alvos da pesquisa, a escolarização acontece nas suas especificidades enquanto direito fundamental é um lugar comum e único para todos os que convivem em sociedade um processo de desenvolvimento humano essencial e necessário à compreensão do entendimento acerca da existência humana no mundo e, bem assim, de todas as coisas o direito à escolarização é uma expressão que remete à realidade educacional do Brasil.

REFERÊNCIA

ABREU, W. F; OLIVEIRA, D. B; SILVA, É. S. **Educação ribeirinha – saberes, vivências e formação no campo**. Belém: GEPEIF- UFPA, 2013.

BELTRAME, S. A. B. **Cenário da escola do campo**. INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

_____, Constituição Federal de 1988. **Estatuto do Adolescente (ECA). Lei 8.069**, 2019.

_____, Constituição (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 28 de set. de 2020.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S., MOLINA, M. C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHAVES, M. P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia**: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo:Cortez. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas. 4 edição. São Paulo. 2002.

Gonçalves, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. Editora Contexto, 2005.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações (Campo Grande)** vol.17 noº.1 Campo Grande. 2016.

LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues. **Educação matemática, ciência e tradição: tudo no mesmo barco**. 2005. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, Eva M. **Fundamento de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MERLEAU, M. P. **Conversas**. Trad. Fábio Landa; Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOLINA, M. C.; MUNARIM, A. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. IICA, 2006.

MONTEIRO, A. L; NUNES, C. S. C. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In. ANTUNESROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M.F. Indagações curriculares: currículo. **Brasília: MEC**, 2009.

MOTA NETO, J. C.; OLIVEIRA, I. A. de. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes cultural e educação. In: Oliveira, I. A. de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e**



representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (orgs). **Educação do campo:** desafios para a formação de professores, 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autentica 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1).

SILVA, L. M. A.; TAVARES-DIAS, M. A Pesca artesanal no Estado do Amapá: estado atual e desafios. **Embrapa Amapá-Artigo em periódico indexado (ALICE).** 2010.

SILVA JR, J. R. **Introdução.** In: GEMAQUE, R.M.O; LIMA, R.N. (org). **Políticas públicas educacionais; o governo lula em questão.** Belém: Cejup, 2006.

SILVA, S. J. T. **Cultura e Educação da Criança Ribeirinha:** Estudo na Comunidade Santo Antônio do Tracajá - Parintins/AM. 2018.



CAPÍTULO 19

DOI 10.47402/ed.ep.c202166519073

OS ARAUTOS DO HUMANISMO SECULAR: O ATIVO DO APOSTOLADO POSITIVISTA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Maxmiliano Martins Pinheiro, Mestre em Letras, UERJ e Professor de Língua Portuguesa,
Prefeitura do RJ

RESUMO

O objetivo geral desse artigo é analisar a atuação política do Apostolado Positivista do Brasil na Primeira República, tendo em vista a escassez de estudos acadêmicos, sobretudo na atualidade, em relação a esse segmento republicano cujo papel no contexto sócio-político da época, descortina iniciativas que são frequentemente esquecidas pelos historiadores e cientistas sociais. Para atingir essa meta, a presente abordagem tem como objetivos específicos: compreender o surgimento do Apostolado Positivista no cenário brasileiro do final do século XIX conforme a exegese que os positivistas ortodoxos empreenderam do pensamento de Auguste Comte; salientar a ação política da ortodoxia positivista, liderada por Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes, consubstanciada na crítica ao militarismo, na defesa da incorporação do proletariado e na participação da Revolta da Vacina, denunciando a política urbanista e sanitaria da época. Por fim, esse trabalho corrobora com interpretações que ressaltam a funcionalidade do positivismo no Brasil e o fato de que esta filosofia assumiu uma feição de caráter humanista na nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Positivismo, Apostolado Positivista, Humanismo

INTRODUÇÃO

Quando se analisa o positivismo no Brasil, o estudioso deve ter em mente que se trata de um objeto complexo, uma vez que, somente no primeiro período republicano, pode ser observada a presença de, pelo menos, três configurações desse pensamento: o positivismo dos militares (oriundo da famosa geração de 1870), o positivismo dos civis (engenheiros e médicos) que atuaram no desenvolvimento urbano das grandes cidades, e o positivismo ortodoxo do Apostolado Positivista Brasileiro, cuja ação política ainda carece de importantes observações no campo da história social.


Desse modo, considerando o forte apelo humanista deste último grupo, esse trabalho tem como objetivos: primeiramente, analisar o surgimento do Apostolado Positivista na primeira república, procurando associar a defesa de seus valores ao pensamento de Auguste Comte; e, em seguida, enfatizar sua lucidez política, pouco conhecida nesse período, mostrando como Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes criticaram o militarismo, defenderam os proletários criando uma legislação trabalhista, e combateram, junto com a população periférica



da época, a atuação opressora dos médicos sanitaristas durante a vacinação obrigatória. Por essas razões, essa análise corrobora com a idéia de que o positivismo brasileiro logrou mais por um viés humanista, arraigado em ideais políticos republicanos, do que aquele esforço epistemológico mencionado na obra de Anthony Giddens (1984), em utilizar as ciências naturais como meio de descobrir as leis que regem a sociedade, controlando e forjando o próprio destino humano.

GÊNESE E EXEGESE DO APOSTOLADO POSITIVISTA DO BRASIL

No jogo de cena do início da República, no bojo das propagandas republicanas, três grupos disputavam hegemonia política nesse cenário: os liberais, os jacobinos e os positivistas. Entre estes últimos havia a ala dos positivistas ortodoxos fundadores da Igreja Positivista do Brasil e da Sociedade Positivista do Brasil. Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda (1978) descreve esses homens como adeptos fervorosos do sistema político de Comte. Para eles a importância do positivismo repousa na capacidade de resistir à fluidez e à mobilidade da vida e, por isso, nutriam no fundo de si mesmos a certeza de que suas idéias racionais seriam fatalmente aceitas porque se impunham imperativamente a todos os homens de boa vontade e de bom senso. Bastava que eles confiassem no mobiliário científico e intelectual que o Mestre espiritual legou à regeneração do gênero humano para que efetivassem tal missão (HOLANDA, 1978). José Murilo de Carvalho (2014) ratifica, até certo ponto, as considerações de Sérgio Buarque afirmando que os positivistas ortodoxos basearam-se nos ensinamentos finais de Comte, salientando os aspectos dogmáticos e ritualísticos, o que lhes valeu os estigmas de excesso de ortodoxia e fanatismo religioso pelos adversários. O autor também acrescenta o radicalismo de Miguel Lemos em convencer os demais positivistas em não aceitar as benesses do Estado como cargos públicos e ocupações ligadas ao governo já que tinham que exercer somente uma influência consultora em relação a este (CARVALHO, 2014). Tal exigência desvela uma coerência dos ortodoxos diante dos ensinamentos do filósofo. De fato, Comte, resgatando a visão medieval, estabeleceu uma separação entre o poder temporal (exercido pelos governantes) e o poder espiritual (exercido pelos intelectuais). Estes intelectuais, onde se incluem os sacerdotes positivistas, deveriam exercer uma função espiritual regeneradora, sustentando princípios morais de sociabilidade e interpretando regras políticas. Mas para se manterem essa missão, tais filósofos tinham que se abster de qualquer participação habitual na vida ativa, sobretudo pública, pois isso alteraria suas aptidões especulativas (COMTE, 1979). Em outras palavras, a abstenção de uma vida com cargos públicos em governos iria conferir-lhes maior autoridade e respeitabilidade do povo.



Entretanto, é questionável a análise de Sérgio Buarque ao salientar que esses positivistas eram negadores da realidade brasileira, uma vez que viviam narcotizados por uma visão obstinada na verdade de seus princípios e, por isso, nutriam a convicção de que futuramente seriam bem julgados pela postura que adotaram diante de seus valores (HOLANDA, 1978). O historiador ainda afirma que tal atitude negadora dos positivistas ortodoxos vedou-lhes a oportunidade de infundirem qualquer sentido construtivo nos negócios públicos, pois suas virtudes não foram capazes de responder a forças políticas negativas (HOLANDA, 1978). Em contraposição a esse prisma, José Murilo, por exemplo, ressalta que Miguel Lemos interpretava a realidade brasileira de forma nada ortodoxa, dando maior ênfase a uma ação política urgente. Lemos logo percebeu que, bem diferente da realidade francesa, os positivistas teriam que contar, no Brasil, com o apoio das classes médias liberais para fazer a transformação republicana, uma vez que não havia nessa terra o proletariado urbano que Comte tanto devotara à regeneração política (CARVALHO, 2014). Com efeito, Auguste Comte (assim como Marilena Chauí) detestava a classe média, tanto pelos seus hábitos viciosos de enriquecimento, assim como pelos seus ideais políticos vistos pelo filósofo como metafísicos, já que a crença por essas concepções faziam que elas se inclinassem ou em defesa do liberalismo econômico ou em defesa de utopias revolucionárias. Ele também não concebia um lugar na sociedade futura para ela. Carvalho (2014) ainda constata o estrategismo político do apostolado na construção de símbolos (a Bandeira Nacional e os monumentos históricos) da República, pois o Brasil figurava-lhes como um país aberto a grandes transformações no qual poderiam agir nas fases evolutivas. Os dois tópicos a seguir mostrarão a ambivalência desses positivistas diante dos militares e o efeito embrionário do trabalhismo sustentado pelos mesmos, confirmando a capacidade política deles em deixarem legado à coisa pública.

A MILITÂNCIA DO APOSTOLADO POSITIVISTA

Os positivistas ortodoxos sempre demonstraram uma posição ambivalente em relação aos militares. Se por um lado eles contavam com o apoio de boa parte da oficialidade do Exército e teriam se aproximado de Marechal Floriano e dos jacobinos, sobretudo na Revolta da Armada e na Revolução Federalista no Rio Grande do Sul, por outro, esses positivistas não hesitavam em mostrar sua independência. Primeiramente, os ortodoxos eram contrários à idéia de militarizar a sociedade brasileira e criticaram o Estado que, após investir em novos armamentos, queria criar soldados pela Lei do Sorteio (CASTRO, 2012). Outro fato que merece destaque é a atitude de Teixeira Mendes em relação às escolas militares. Segundo João da Cruz Costa (1967), esse positivista combateu a reforma de Benjamin Constant que visava galvanizar o



militarismo mediante a sua ligação com a ciência concedendo ao Exército privilégios e títulos. Para Teixeira Mendes essa reforma ilustrou um pretexto para criar uma nova classe de pedantocratas, transformando os oficiais do Exército em diretores da sociedade civil, o que é inaceitável diante da evolução industrial (COSTA, 1967). Tal crítica à ambição militar remete ao argumento de Oliveira Viana (1973) que, no serviço militar, os soldados e oficiais só cobiçam as regalias, os proventos e os poderes autocráticos da hierarquia. Teixeira Mendes enfatiza a tese positivista que, se o Exército logrou-se de uma forte organização indispensável pela consolidação da República, o dever dos ideais republicanos é fazer com que esta instituição se reduza a uma polícia cívica, e nunca assuma cargos administrativos ou executivos (COSTA, 1967). Essa observação é relevante, uma vez que contraria boa parte da nossa historiografia, como a análise de Antonio Paim (1978) que sustenta que dificilmente os membros do Apostolado lembrariam a pretensa incompatibilidade entre o positivismo e qualquer forma de militarismo. Essas considerações elucidam a seguinte estratégia dos ortodoxos perante os militares: se eles não podiam dispensar o entusiasmo e a adesão de parte do Exército ao pensamento positivista, eles tinham que delimitar, pelo menos perante a um futuro cenário, o lugar que competia a esses homens na sociedade industrial.

A questão trabalhista foi certamente a bandeira mais importante levantada pelos positivistas ortodoxos. Com efeito, Auguste Comte preconizava que a incorporação social do proletariado à sociedade era uma tarefa capital para a modernidade. Para ele, o proletariado, ao ser introduzido na luta política, manifestou suas próprias aspirações que indicam uma justa incorporação na ordem moderna. A fim de que o abalo moderno se encaminhe para a regeneração final da sociedade, torna-se necessário ligar essa revolução popular (reivindicações proletárias) à emancipação universal que incorpora socialmente o proletariado e isenta a mulher de todo trabalho exterior (COMTE, 1934). Fiel a esse ideal comteano, Teixeira Mendes elabora um projeto de leis trabalhistas logo após a proclamação da República. Segundo Ivan Monteiro de Barros Lins (1967), esse projeto foi elaborado depois de consultas diretas com cerca de quatrocentos operários de oficinas do Estado, sendo precedido de uma explanação sobre o papel do proletariado e a necessidade de incorporá-los à sociedade moderna. Quanto a sua materialidade, o projeto expunha a teoria positivista do salário e regulava as horas de trabalho, os dias de descanso, os acidentes de trabalho, férias e as pensões a conceder aos trabalhadores na velhice, ou às suas famílias (LINS, 1967). Torna-se propício observar um trecho do opúsculo de Teixeira Mendes que patenteia sua lucidez política quanto à questão trabalhista no Brasil que deveria amparar o proletariado para o digno e eficaz exercício da cidadania futura:



É no seio das Famílias proletárias que se forma e se há de formar sempre a massa dos cidadãos; urge, portanto, que a Família proletária se ache em circunstâncias de produzir verdadeiros homens. Ora, para isso são imprescindíveis requisitos cuja necessidade a chamada classe média unanimemente reconhece. A primeira delas é que a Mulher não precise entregar-se a trabalhos pesados que alquebram o corpo, agrosseirando-lhe a alma, e a deixam sem tempo para educar os filhos, amparar os anciões, e confortar os esposos. A segunda é que os filhos possam adquirir a educação, isto é, a cultura simultânea do coração, do espírito, e do caráter, sem o que ninguém se torna um cidadão moralizado, instruído e ativo. O aperfeiçoamento do homem, mesmo do ponto de vista exclusivamente material, é mais importante do que o melhoramento dos aparelhos industriais; porque, conforme o ditado popular, não houve nunca instrumento bom para operário ruim. O desenvolvimento da indústria moderna vai exigindo do proletário cada vez maior instrução para bem manejar as máquinas. E, por outro lado, a vida republicana vai exigindo que cada cidadão cumpra essencialmente o se dever, vai impondo para a cada um maior grau de moralidade e de instrução para a prática e o conhecimento do mesmo dever. E como conseguir tudo isso, enquanto o filho de proletário, isto é, a massa da nação inteira, viver na miséria e no abandono de todos os recursos? (...). Em terceiro lugar, não pode existir família bem constituída sem amparo assegurado aos anciões. O velho, e especialmente, a velha, é a tradição viva, é a imagem veneranda dessas gerações que nos fizeram o que somos, (...). (TEIXEIRA MENDES, 1906: 6-7)

O projeto, porém, após ser encaminhado para o Governo Provisório, não teve aceitação. Boris Fausto (2016) assinala a indignação de Teixeira Mendes diante de tal recusa e sua crítica ao fato de Benjamin Constant, que foi incumbido a encaminhar o projeto, ter dado prioridade ao seu Regulamento das Escolas do Exército no lugar dessa proposta trabalhista que poderia constituir o mais seguro serviço prestado do governo para a população brasileira. O historiador também salienta que Teixeira Mendes voltou a defender esse programa de incorporação ao trabalhador em 1912, e que ele apoiou a formação da Confederação Operária Brasileira, apesar da gênese anarquista (FAUSTO, 2016).

É propício analisar a forma como esse projeto foi elaborado. O fato de quatrocentos operários terem sido consultados diretamente antes da sua elaboração foi um ato profundamente democrático em uma república proclamada sem a participação do povo e cujo exercício de poder se realizava de modo assaz autoritário. Por outro lado, tal dificuldade de inclusão de um projeto trabalhista na República Velha, pode ser lida tanto pela crítica de Oliveira Viana (1973) à formação social brasileira, visto que revela a dificuldade de propiciar uma união entre trabalhadores, posto que nenhuma instituição de caráter social os amparou, o que mostra que o Brasil não tem a tradição de uma solidariedade de classe, como pela visão de Sérgio Buarque (1978) que enfatiza a debilidade do Estado patrimonial em assegurar o emprego e outros benefícios como garantias jurídicas aos cidadãos, transformando estes contratos em interesses individuais. Somente durante a Era Vargas e no período de Redemocratização (1946-1964) que se pode verificar o êxito do trabalhismo como legado político positivista. Antes disso, cumpre destacar o esforço dos governos gaúchos de Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros em




propiciar o Direito do Trabalho de acordo com algumas leis. Oriundos desse cenário gaúcho surgem Getúlio Vargas, e seus futuros ministros do trabalho: Lindolfo Collor, que inicia o Ministério do Trabalho, e João Goulart, que além de ministro se tornou presidente. Essas figuras públicas receberam forte influência positivista. É Gilberto Freire que, a respeito de Vargas, afirma:

O trabalhismo brasileiro nasceria de raízes em parte positivistas. Positivistas naqueles pontos em que seu programa refletiria idéias, sentimentos ou sugestões de Getúlio Vargas. Porque Vargas seria brasileiro até o fim da vida marcado por sua formação positivista. (FREYRE, 1990: XXXIV)

A Revolta da Vacina, em 1904, ilustra um notável engajamento do Apostolado Positivista. Essa campanha oposicionista contra o projeto de vacinação obrigatória do sanitarista Oswaldo Cruz ocorreu durante o governo de Rodrigues Alves. De fato, após a república, o rápido desenvolvimento das cidades acompanha um crescimento demográfico acentuado com a chegada de muitos imigrantes, o que provocou um descompasso na atmosfera brasileira predominantemente rural (QUEIROZ, 1976). Os positivistas desencadearam uma verdadeira guerra contra a vacinação obrigatória, contestando o monopólio do exercício de profissão pelos médicos, a imposição de uma higiene oficial regulamentada pelo Estado, a inspeção sanitária que intervinha diretamente nos lares, remoção e isolamento de doentes, e a própria validade das estatísticas médicas (MENDONÇA, 1992). Sobre esse assunto, é pertinente considerar o argumento de Raimundo Teixeira Mendes que legitima o protesto positivista diante da vacinação, ressaltando que longe de serem os positivistas os intolerantes, são os partidários da vacinação obrigatória que assumem esse papel porque “querem tyrannizar os nossos corpos e os corpos dos que não crêem na sua onisciência e na sua onipotência médicas” (TEIXEIRA MENDES, 1904: 10). Com efeito, os positivistas ortodoxos rejeitaram o projeto sanitário organizado por Oswaldo Cruz e executado durante o governo de Rodrigues Alves, cuja política encontrava-se ancorada na orientação urbanística de Pereira Passos, pelo fato de a vacinação ser *obrigatória*, como atesta o trecho abaixo, retirado da publicação de Teixeira Mendes:

De fato, admita-se, o que é falso, que está cientificamente demonstrado que um certo vírus previne contra a varíola sem demonstrar aliás, de qualquer forma, o organismo humano. A aplicação desse vírus supõe pelo menos a sua escolha. Ora, como atribuir-se ao governo temporal competência para garantir a capacidade moral e mental dos funcionários encarregados, quer da escolha do vírus, quer da sua comprovação e distribuição, *ao ponto de impô-lo a todos pela violência?* O mais vulgar bom senso faz perceber que a ignorância ou a má fé dos vacinadores oficiais bastaria para tornar perigosíssima uma prática que fosse em si mesma inocente. (TEIXEIRA MENDES, 1904: 35)



Apesar de inspirarem um grande terror na população no intuito de desacreditar a vacinação, os positivistas ortodoxos não podem ser responsabilizados por atos violentos praticados nessa revolta, posto que seus ataques eram proferidos em encontros, conferências e publicações na imprensa (MENDONÇA, 1992). Tal episódio revela que para esses positivistas de nada vale a ciência se esta não é utilizada para respeitar as liberdades individuais de todos os cidadãos, mesmo os que vivem nas periferias dos centros urbanos. Além disso, Comte estabeleceu uma nítida separação entre os poderes temporal (referente ao governo) e espiritual (concernente à autonomia da sociedade civil) que deveria ser efetuada no meio pacífico-industrial. Por isso, quanto menos o aparato estatal sanitário interviesse na decisão dos indivíduos quanto à aplicabilidade da vacina melhor, não apenas pelo fato do cidadão ser livre, mas principalmente em respeito ao seu voluntário consentimento em submeter seu corpo a um agente interno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o desenvolvimento exposto, pode-se concluir que Miguel Lemos e Teixeira Mendes, como atores sociais na República Velha, contribuíram para que o comtismo adquirisse uma acepção fortemente humanista na sociedade brasileira. Projetando-se como arautos de uma nova regeneração moral e política no contexto republicano, assumiram posturas intolerantes e intransigentes, no que concerne à exegese do pensamento de Comte, mas isso permitiu que eles se tornassem um grupo forte e organizado, gozando de influência desmesurada em relação à importância numérica. Longe de nutrirem um “horror à realidade brasileira”, revelaram-se verdadeiros estrategistas procurando adaptar o pensamento de Comte em uma sociedade rural e escravocrata, cuja emancipação republicana contava com o elemento militar que esses positivistas tiveram que, ao mesmo tempo, aceitar e amenizar a influência. Apesar da derrota da ditadura sociocrática sustentada por eles em 1891, eles obtiveram êxito na consolidação de símbolos nacionais e, mais tarde, na adoção de políticas sociais representadas pelo trabalhismo e pelo amparo às camadas periféricas dos centros urbanos. O resultado desse empreendimento político fez com que nossos positivistas ortodoxos conquistassem uma visibilidade ímpar na história do positivismo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.



CASTRO, Celso. **Exército e Nação: estudos sobre a história do exército brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

COMTE, Auguste. **Catecismo Positivista**. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1934.

----- **Política Positiva de Augusto Comte**. (tradução de Antonio Valença de Mello). Rio De Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à História das Ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

FAUSTO, Boris. **Trabalho Urbano e Conflito Social**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GIDDENS, Anthony. “Sociologia: Questões e Problemas”. In: **Sociologia – uma breve porém crítica introdução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

LINS, Ivan Monteiro de Barros. **História do Positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

MENDONÇA, Maria Gusmão de. **Progresso e Autoritarismo no Brasil**. São Paulo: Pensieri, 1992.

PAIM, Antonio. **A querela do estadismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

QUEIROZ, Maria Isaura de. **O mandonismo local na vida brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

TEIXIERA MENDES, Raimundo. **A incorporação do proletariado na sociedade moderna**. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1906.

----- **Contra a vacinação obrigatória**. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1904.

VIANA, Oliveira. “Formação Social”. In: **Populações Meridionais do Brasil –Volume 1**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1973.



CAPÍTULO 20

CRIANÇAS NA ESCURIDÃO: LITERATURA E REALIDADE EM UM BRASIL DE ABANDONO

Douglas Braida de Moraes, Especialista em Direito Internacional, Damásio Educacional
Milena Martini de Melo, Graduada em Direito, Universidade Franciscana

Não somos lixo. Não somos lixo e nem bicho. Somos humanos. Se na rua estamos é porque nos desencontramos. Não somos bicho e nem lixo. Nós somos anjos, não somos o mal. Nós somos arcanjos no juízo final.
Carlos Eduardo (Cadu), Morador de rua em Salvador.

RESUMO


O presente trabalho visa realizar um paralelo entre a situação passada e presente, no Brasil, do contexto das crianças e adolescentes em situação de rua, verificando que medidas foram ou estão sendo tomadas pelo Estado e pela sociedade para tentar amenizar as mazelas. Nesse sentido, em um primeiro momento analisa-se a situação de vulnerabilidade dos menores de 18 (dezoito) anos e as proteções conferidas pela legislação brasileira a esta faixa etária. Posteriormente, aprecia-se a obra literária *Crianças na Escuridão*, de 1991, que relata a situação, na época, das crianças e adolescentes moradoras de rua na Praça da Sé, em São Paulo/SP. Paralelo a isso, mostra-se também o presente desta realidade no país. Por fim, discorre-se acerca da atuação do Estado e da sociedade para amenizar a situação de vulnerabilidade da população de rua e as perspectivas para o futuro. Utilizou-se o método de abordagem dedutivo, ao passo que os procedimentos foram o histórico e o estatístico.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes; Crianças; Estado; Vulnerabilidade.

INTRODUÇÃO

O Brasil, por diversas vezes, ousa intitular-se um país em desenvolvimento, fazendo referência ao seu potencial econômico em crescimento. A economia parece ser a tônica do progresso. Todavia, é sabido que o desenvolvimento de uma nação não pode ser descolado do progresso de sua sociedade. Nesse sentido, um dos problemas sociais mais graves que atinge o país (dentre infindáveis outros) é o da situação de rua de crianças e adolescentes, brasileirinhos que têm nas calçadas o seu lugar de morada.

O presente trabalho visa discutir a atualidade e o passado da situação de rua dos menores de 18 (dezoito) anos de idade, trazendo a lume a obra *Crianças na Escuridão*, do escritor brasileiro Júlio Emílio Braz, lançada no ano de 1991. Baseado em histórias reais, o livro traz a perspectiva das ruas pelos olhos de infantes e adolescentes que viviam na Praça da Sé, em São Paulo, capital. Os relatos, muitas vezes, são chocantes, pois trazem uma realidade que muitos não acostumados a vivenciar. Nesse sentido, o artigo também visa aferir se essas vozes das ruas



foram e estão sendo ouvidas pelo Estado e pela sociedade, utilizando-se de pesquisas realizadas por diversas instituições brasileiras sobre a população de rua.

Em um primeiro momento, pois, busca-se analisar a situação de vulnerabilidade de forma genérica, discorrendo-se acerca da legislação brasileira e as proteções garantidas às crianças e aos adolescentes. Posteriormente, adentra-se na obra *Crianças na Escuridão*, fazendo-se um paralelo dela com a atualidade brasileira, representada por pesquisas de ruas realizadas no país. Por último, são analisadas as medidas concretas tomadas até o momento e as perspectivas de futuro para a população de rua.

Utilizou-se, para a realização do presente trabalho, o método de abordagem indutivo, uma vez que se parte de conclusões particulares (pesquisas) em busca de uma ideia geral da situação de rua de crianças e adolescentes. No que toca ao procedimento, foram utilizados os métodos histórico e estatístico.

1 A SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A vulnerabilidade de crianças e adolescentes é um dilema antigo enfrentado no Brasil. Nesse sentido, a preocupação com a distinção entre penalidades impostas à menores de idade e à maiores começou no período Imperialista, assim surgindo a necessidade da elaboração de uma primeira Constituição Política do Império. Outorgada em 1824, a Constituição Política do Império do Brasil se preocupava basicamente com questões relacionadas à maioria do príncipe (CUSTÓDIO, VERONESE, 2009).

A partir de então, o Brasil adotou uma política de perseguição às crianças e adolescentes. Em 1830 o Código Criminal do Império combatia veementemente qualquer ato praticado pelo menor pobre, pois era considerado “reprovável e caso de polícia”[...]; fazendo assim com que o atendimento desses “menores” nascesse sob o signo da mentalidade correcional-repressiva (RIZZINI, 2000, p. 41-42). Esse posicionamento do Estado frente à problemática do menor infrator permaneceu até o período Republicano, onde houve um amadurecimento social no sentido de perceber as crianças como o futuro da nação. No entanto, esse ufanismo, oriundo da proclamação da República, foi elitizado, e, portanto, associando a pobreza à degradação moral. Nesse contexto, o problema do “menor” passou a ser encarado como uma questão política, vindo o Estado a intervir de forma direta na educação, com internações e assistências públicas, na intenção de recuperar o “menor vadio”.




Nos primeiros 30 anos de república o Brasil encarou as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade como menores abandonados e delinquentes. O número de menores que viviam em situação de abandono, perambulando pelas ruas, totalmente desamparados passou a crescer e, conseqüentemente, problemas referentes à segurança pública começaram a surgir. Com isso, o Estado imediatamente respondeu com a força policial nas ruas reprimindo e perseguindo todo e qualquer menor que se encontrasse naquela situação. Nesse segmento, Rizzini esclarece:

A criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Descobrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinquente e deve ser afastada do caminho que conduz à criminalidade das “escolas do crime”, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção. (RIZZINI, 1997, p. 28).

Isso posto, o menor não era visto como sujeito de direitos, mas como alguém que devesse ser regulado por lei. Em 1927, com a promulgação do Código de Menores, o termo menor começou a ser utilizado para se referir àqueles que se encontravam em situações de carência material ou moral, além das infratoras (VERONESE, 1997). Entendia-se que a marginalidade social era fruto da expansão e desenvolvimento econômico-industrial das cidades, o que acarretou no crescimento da violência. Surgem, portanto, os institutos, reformatórios, escolas correccionais e leis com o objetivo de regular a situação da infância. O Código Menorista, pois, tinha caráter corretivo e buscava, de forma repressiva, com a internação, uma forma de disciplinamento físico, moral e cívico.

Mais tarde, passou-se a compreender que a pobreza da população era a maior causadora dos problemas sociais da infância e adolescência no Brasil. Aos poucos, o que era matéria de polícia virou questão de assistência e proteção. Durante o Governo Militar houve um fracasso, no que tange questões sociais ligadas às crianças e adolescentes, pois não preveniu os índices de delinqüências e não resguardou os mínimos direitos desses pequenos infratores enquanto ser humano.

Finalmente, em 1979 foi promulgado um novo Código de Menores, preconizado na doutrina da situação irregular. Positivado no texto do art. 2º, do referido Código, as hipóteses que autorizavam a proteção, assistência e vigilância dos menores na intenção de ampliar a proteção ao menor. De maneira pejorativa, o termo “menores infratores” rotulava toda e qualquer criança ou adolescente, ainda que apenas suspeitos de cometerem atos infracionais. Constituiu-se, portanto, uma atualização do Código de Menores de 1927, mantendo o assistencialismo e repressão como pilares.




De lá para cá, houve um intenso crescimento de articulações políticas e sociais no Brasil, reflexo do que já vinha acontecendo no mundo inteiro no período pós-Segunda Guerra. O novo cenário era, portanto, a preocupação com o bem-estar da população, com direitos humanos e com cidadania. Sendo assim, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, conhecida como a Constituição- Cidadã, a qual em seu texto previu expressamente cláusulas garantindo direitos sociais. No artigo 227 assegura direitos à criança e ao adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

No mesmo segmento, a ordem internacional dava contornos de que continuar estigmatizando crianças e adolescentes não era uma medida adequada a ser tomada pelos Estados. O momento do Pós-Guerra fez surgir no mundo um sentimento de mudanças e, principalmente, de defesa dos direitos humanos. É nessa inspiração que, em 20 de novembro de 1989, foi aprovado pela Assembleia das Nações Unidas a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, a qual ratificou termos já acordados na Declaração Universal dos Direitos Humanos a respeito da proteção especial que as crianças necessitam em razão da sua vulnerabilidade. Além da evidente atenção para com as necessidades básicas para um desenvolvimento saudável, a Convenção se preocupou em positivar direitos e obrigações, com força de lei internacional, obrigando os Estados aderentes ao seu fiel cumprimento. Esse documento passou a padronizar os interesses e ações das nações que assumiram o compromisso internacional para com suas crianças.

Posteriormente, em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a adoção da Doutrina da Proteção Integral. Essa doutrina é fruto dos embates sociais e políticos republicanos travados ao longo da história do Brasil, tomando força a partir de 1980 com a defesa dos direitos da criança e do adolescente e reconhecimento deles como sujeitos de direitos. Dessa maneira, os movimentos em defesa dos menores de dezoito anos anteciparam na Carta Constitucional os preceitos fundamentais, que mais tarde seriam confirmados internacionalmente pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989.

Importante observar que o Estatuto se trata de Lei Complementar que regula a proteção das crianças e adolescentes. Nesse ínterim, o ECA prima garantir, de maneira concreta e eficaz, que os princípios constitucionais e as demais disposições a respeito da



Proteção Integral sejam realmente implementados na vida dos adolescentes e crianças brasileiras, através de políticas públicas e garantia da destinação de recursos. Na linha que segue, Veronese contempla a função do Estatuto de maneira excepcional a seguir:


O Estatuto da Criança e do Adolescente tem a relevante função, ao regulamentar o texto constitucional, de fazer com que este último não se constitua em letra morta. Contudo, a mera existência de leis que proclamemos direitos sociais, por si só, não consegue mudar as estruturas, antes há que se conjugar aos direitos uma política social eficaz, que de fato assegure materialmente os direitos já positivados. (VERONESE, 2013, p. 13).

No que tange a eficácia das deliberações definidas pelo Estatuto, a implementação de medidas norteadoras de descentralização de tarefas (resultando no cumprimento dos direitos sociais em níveis de União, Estados e Municípios) e a participação integrada da sociedade garantem a construção de um direito da criança e do adolescente que atenda às mais diversas necessidades das mais variadas localidades. Para Veronese, “não se trata de “aguardar” paternalisticamente a ação do Estado, antes se constitui num processo de mão dupla: reivindicar e construir” (VERONESE, 2013, pg. 50), ou seja, não se pode aguardar que somente o Estado haja: é necessário um impulso da sociedade civil. Por fim, com planos para todos os entes e grupos sociais, o ECA institui medidas direcionadas aos pais ou responsáveis, vistos como menor célula social, com expressa importância na formação comportamental, de caráter e psíquica das crianças, a fim de mobilizar de maneira integral a sociedade para a proteção e educação das crianças e adolescentes brasileiros.

Desse panorama, portanto, Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 fazem um fecho de uma nova doutrina de proteção às crianças e adolescentes. Pode-se afirmar, então, que a década de 1980 simboliza um marco na afirmação dos direitos fundamentais da criança e adolescente, rompendo definitivamente com o viés autoritário da doutrina menorista instaurada ao longo da história brasileira (CUSTÓDIO, VERONESE, 2009). A família, o Estado e a sociedade passam a ser três atores de importância ímpar nessa fase do direito nacional, conforme estabelece o art. 227 da Carta Maior, reforçado pelo art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

É por demais salutar a observação de Terra (2001), que apresenta claramente o desvio de foco preconizado pela Constituição Federal de 1988:

A preocupação deixa de ser com o “menor” delinquente-abandonado, para existir em relação a toda infância, à qual é assegurado, de forma prioritária, o exercício de seus direitos básicos e fundamentais, face à condição de ser humano em desenvolvimento. Em outras palavras, a visão agora é de toda população infanto-juvenil, que deverá ter seus direitos garantidos, afastando-se o foco de segregação e repressão da doutrina da situação irregular. O alvo de ação não será mais o “menor” desviante,



pois não é a criança que precisa de controle e reintegração, uma vez que não se encontra irregular. A irregularidade, agora, está nas condições precárias para a sua sobrevivência e desrespeito de seus direitos fundamentais. A ordem é agir para assegurar à criança condições de uma vida digna, e para isso deverá estar voltada a ação do Estado, da família e da sociedade.

Nesse sentido, quando se está a falar de crianças e adolescentes em situação de rua, como é o foco do presente trabalho, é evidente que não há somente um ente responsável por esta situação. A ida de pessoas às ruas representa uma falha de todos os setores da sociedade, a começar pela família. Conforme explanação de Gontijo e Medeiros (2006), “a família apresenta-se como o *locus* para o estabelecimento de vínculos fundamentais para a possibilidade de pertencimento em outros grupos mais amplos”; ou seja, é aí que tudo começa. Porém, não se pode descurar que a família, por diversas vezes, não consegue proporcionar um ambiente de criação sadio – é necessário um trabalho conjunto com a sociedade e os entes públicos.

Neste próximo capítulo tratar-se-á do objeto específico do presente artigo, a obra literária *Crianças na Escuridão*, de Júlio Emílio Braz, que retrata a rotina da situação de rua de oito crianças, em São Paulo/SP, nos anos de 1991 e seguintes. Observar-se-á, ainda, dados e referências de pesquisas que apontam índices de crianças na mesma situação trazida pela obra, porém nos dias atuais, para confrontar a real eficácia das medidas adotadas pelo país.

2 A OBRA *CRIANÇAS NA ESCURIDÃO*: A COEXISTÊNCIA DO PASSADO E DO PRESENTE

O direito contado através da literatura é uma nova prática que permite a interação de diversas áreas do conhecimento, possibilitando melhor compreender os diversos fenômenos sociais sob uma ótica cultural. Portanto, decidiu-se abordar o trágico dia a dia da vulnerabilidade infantil por meio de uma obra literária nacional infantil. Nessa perspectiva, Júlio Emílio Braz traça o retrato da sociedade brasileira na década de 1991. Segundo ele, “se existem menores abandonados, é porque existem maiores indiferentes”. Mais precisamente, a história diz respeito sobre oito crianças em situação de rua na Praça da Sé, em São Paulo, capital. O referido local é apenas um universo limitado, no qual o autor descreve o cotidiano das crianças em situação de vulnerabilidade.

A narrativa é feita em primeira pessoa, a partir da visão da personagem principal, Rolinha. O livro começa no abandono de Rolinha pela própria mãe, aos seis anos de idade, a qual ficou perambulando pelas ruas à procura da genitora até ao anoitecer, quando foi abordada por Doca. A noite era fria e estava chovendo, fazendo aí alusão à escuridão que as crianças enfrentam todos os dias em situação de rua. Doca é a líder do grupo, que, no auge dos seus dez




anos, mantém postura de responsabilidade perante as demais crianças, acolhendo Rolinha no seu grupo. Ainda nas primeiras páginas, o autor relata que a casa é formada de materiais recolhidos na rua durante o dia, sendo que à noite todas as crianças se acomodam sob jornais e papelões no chão. Junto com Doca e Rolinha vivem mais seis meninas, Batata, Santinha, Pereba, Maria Preta, Maria Branca e Pidona, sendo que esta última trabalha na rua com o grupo, mas mora com a família em Ferraz de Vasconcelos, com os pais e treze irmãos (BRAZ, 2003).

Cada qual com suas características específicas, suas bagagens de vida, sofrimento e invisibilidade perante a sociedade, as crianças e adolescentes ainda assim encontram em comum a dor do abandono. Batata morre no início do conto, em consequência de uma saúde frágil, demonstrando a precariedade da saúde das crianças de rua. No dia a dia dessas meninas surgem personagens diversos, marcando na pele e na alma de cada uma o seu papel na vida delas, como por exemplo Morungaba, o guarda mais antigo que trabalha na praça e diariamente espanca as moradoras de rua. A violência institucional contra a pobreza não é novidade na sociedade brasileira, no entanto Braz aborda impiedosamente a brutalidade das ruas diretamente contra crianças no seguinte trecho:

O guarda me chutou. Assim, sem mais nem menos, apenas pelo prazer de chutar. Chutou e foi embora como se eu não fosse nada ou fosse algo que devesse mesmo ser chutado. Doca achou que eu era boba de chorar. Aquilo não era novidade para ela e as outras. Todas têm marcas de chutes pelo corpo. Marcas de um duro aprendizado. Agora sou uma delas. Apolícia já me trata como uma delas. (2003, p. 20).

Ademais, a respeito das atrocidades abusivas sobre as crianças, Doca é espancada por Morungaba, indo parar no hospital desacordada após inúmeras agressões. Ainda no rol de agressões físicas, é relatado o estupro de Santinha, em que uma mendiga a encontra com as roupas rasgadas, machucada, sangrando e com escoriações pelo corpo. Santinha foi vítima da rua, do sistema, da cultura e dos homens, mas não tem direito à justiça, à integridade física, moral e sexual. Na rua a lei não existe e quem faz justiça é quem tem uma arma na mão, deixa claro o autor. Nesse sentido, Pegador, de treze anos, é quem protege as meninas o quanto pode, e é quem honrou Doca e Santinha com o sangue de seus agressores (BRAZ, 2003). O ato infracional se faz tão presente nos relatos dessas crianças quanto a ausência da proteção integral que o Estado garantiu em 1990, um ano antes do lançamento do livro, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O que garante o alimento delas é o próprio sustento, através de um trabalho desgastante de sol a sol. O trabalho infantil é mundialmente combatido, com argumentos de que gera prejuízos à formação e ao desenvolvimento integral; no entanto, o instinto básico por



alimentação e sobrevivência dessas meninas se sobrepõe a qualquer interesse por elaborar uma perspectiva de futuro diferente da realidade a qual vivem. Assim reforçado por Rolinha:


O calor tava demais. O sol queimava. Subimos a Brigadeiro empurrando o carrinho e parando em tudo quanto era canto para recolher papelão, cobiçando as coisas bonitas das vitrines com os olhos cheios de desejo, os estômagos vazios, roncando de dar nó. (BRAZ, 2003, p. 16).

Por fim, o livro que se passa em um intervalo de três anos traça caminhos diferentes para cada criança. Doca vem a falecer aos doze anos, Batata já tinha vindo à óbito no início do conto, Pidona passa a morar de vez nas ruas, Maria Branca vai embora para ser prostituta de Cai-Zé, cafetão da região, e Rolinha, que finalmente encontra sua mãe, aceita o abandono e continua a morar na rua (BRAZ, 2003).

Após setenta e cinco páginas de história, vinte e cinco anos de realidade distanciam os fatos trazidos pelo autor e os dados atuais sobre a vulnerabilidade das crianças em situação de rua no Brasil. Surpreendentemente, depara-se com a ineficácia da proteção das crianças e adolescentes de rua em situação de vulnerabilidade social, mesmo após o advento do Estatuto da Criança e Adolescente e as medidas de proteção integral. Rolinha diz que “a rua torna a gente pior, traz coisas bem ruins de dentro de nós. Quero matar. Não quero matar” (BRAZ, 2003, p. 47); porém, acredita-se que o maior recado que permanece é que a hipocrisia torna piores as pessoas à medida em que elas acreditam que medidas legislativas são os únicos esforços que os filhos da invisibilidade social merecem. Órfãos de pais, de ente familiar, de políticas públicas e de um olhar social, são essas as *Crianças na Escuridão*.

A obra, infelizmente, dá contornos de que será sempre atual. A situação de abandono e vulnerabilidade de crianças e adolescentes, no Brasil, é uma realidade que assombra. Grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, concentram a maior parte de desabrigados nessa faixa etária. E o pior: parece que um manto de invisibilidade os cobre, considerando a falta de incentivos públicos para a melhora da situação de vulnerabilidade e a indiferença por grande parte da sociedade.

Os motivos que levam os adolescentes e crianças a saírem de suas casas e buscarem a vida nas ruas são vários. Segundo pesquisa realizada em 2013 pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Alagoas, naquele estado a principal razão era a fragilização dos vínculos familiares (27%), seguida do uso de entorpecentes diversos (26%). E a motivação segue o mesmo sentido pelo restante do país, ainda mais quando se observa a fase peculiar de desenvolvimento pela qual estão passando os adolescentes, o que (muitas vezes) facilita os atritos com a família e a tomada de um rumo para fora de casa.



A mais importante mobilização nacional de combate à situação de rua de crianças e adolescentes pode ser considerada a *Campanha Nacional de Enfrentamento à Situação de Moradia nas Ruas de Crianças e Adolescentes - Criança Não é de Rua*, que conta com o apoio do Governo Federal e da Frente Parlamentar pela Criança e pelo Adolescente, além de inúmeras outras instituições públicas e privadas brasileiras. Contando com mais de 600 apoiadores, a campanha - que é permanente - mantém um banco *online* com diversos dados sobre crianças e adolescentes, nas mais diversas regiões do país. Denominado *Rua Brasil S/Nº*, o levantamento da campanha *Criança Não é de Rua* traz informações importantes - e preocupantes. Fazendo-se uma análise de todo o país, os problemas familiares aparecem como sendo o maior motivo de se procurar as ruas (40,63%), seguido da miséria (37,18%). Afora isso, 57,00% dos entrevistados informaram que possuíam algum familiar na rua, o que demonstra que o quadro é muito mais complexo do que se imagina.

Quando indagados sobre o que realizavam nas ruas, o censo *Rua Brasil S/Nº* revela 66,77% das crianças e adolescentes responderam que eram pedintes, ao passo que 22,57% disseram-se vendedores ambulantes. O que assusta, também, é a destinação do dinheiro angariado fora de casa: 34,50% admitiram que utilizam seus ganhos para comprar droga, sendo a maconha a mais consumida (29,01%), seguida da cola de sapateiro (19,45%) e do crack (13,31%). Em que pese isso, 43,34% dos entrevistados afirmaram não utilizar qualquer tipo de entorpecente – o que também não pode ser considerado um ponto positivo, já que são menos da metade daqueles que estão nas ruas.


Interrogados sobre a situação sociofamiliar, mais um dado estarrecedor: as maiores violências identificadas com o pai e com a mãe dizem respeito à negligência e ao abandono. Tal constatação, portanto, vem a confirmar a maior motivação de se buscar as ruas: a fragilização dos vínculos familiares. Os genitores possuem relação íntima com a ideia de desamparo (econômico e afetivo). É evidente que, se não há um ambiente sadio e acolhedor na própria casa, a criança e o adolescente o procurará em outros lugares. Não obstante, 71,00% das respostas afirmaram que os pais não viviam mais juntos, dado que corrobora uma desestrutura que começa cedo, muitos antes de se estar nas calçadas.

Novos dados foram divulgados em 2013, estes colhidos somente em capitais brasileiras. Neste censo, fora constatado que a maioria da população de rua é parda (60%) e negra (25%), ao passo que 4,69% possui menos de 06 anos de idade e 13,28% tem entre 07 e 12 anos – ou seja, praticamente um quinto da população é considerada criança, conforme nossa legislação. Os adolescentes constituem a maior parte dos entrevistados (80%).

Interessante colacionar o gráfico divulgado pela campanha, onde as crianças e os adolescentes referiram as atividades que mais realizam e que, certa forma, poderiam contribuir para a melhora da qualidade de vida:

Tipo de Atendimento Recebido	%
Acompanhamento escolar	0,5
Profissionalização	0,5
Atividades esportivas	1
Prevenção a DST's	2,5
Primeiros socorros	3
Prevenção às drogas	3
Outros	15
Redução de danos adicionais	17
Acolhimento	25
Atividades lúdicas	32

É evidente, analisando tal comparativo, que o Estado não vem desempenhando um papel digno de reinserção social da população de rua, em especial das crianças e adolescentes. A maiores atividades por eles realizadas (lúdicas) são promovidas por organizações não-governamentais (ONGs), que tomam as vezes do Estado. A iniciativa da sociedade civil mostra-se muito mais genuína e importante que daqueles que tem por dever legal agir – os entes públicos. Exemplo disso é o fato de as primeiras iniciativas com a população de rua terem começado com a Pastoral do Povo da Rua, vinculada à Igreja Católica, entre os anos de 1970 e 1980, em especial nos municípios de São Paulo e Belo Horizonte. Esta ação começou a implementar casas de assistência para os moradores de rua, organizando também movimentos de representação popular, sobretudo com catadores de materiais recicláveis (BASTOS, 2003; CANDIDO, 2006).



A obra *Crianças na Escuridão*, do longínquo ano de 1991, poderia contar a história do século XXI perfeitamente. Passados 25 (vinte e cinco anos) desde a sua primeira publicação, as crianças e os adolescentes ainda possuem pouquíssimas perspectivas de melhora nas ruas, de retorno à casa, de inserção nas escolas ou no mercado de trabalho. Vítimas de inúmeras violências, indiferença e abandono, a população de rua, como já referido, parece ser invisível no país. E o Estado não consegue dar conta da situação – embora seja obrigado a agir por disposição expressa de inúmeras legislações.

Nesse sentido, cresce a iniciativa da sociedade civil, que força o Estado a agir em diversas frentes. Parece ser chegada a hora de todos se unirem em prol de uma realidade um pouco mais aceitável, mudança que já está acontecendo no Brasil, conforme será visto.

3 A ATUAÇÃO DO ESTADO, DA SOCIEDADE E AS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO


A situação de rua de crianças e adolescentes é uma realidade inaceitável. Embora admita-se ser extremamente difícil expurgar todo tipo de vulnerabilidade, o mesmo não pode ser dito em relação às políticas públicas que podem – e devem - ser aplicadas pelo Estado (os três entes, Município, Estado e União) na tentativa de amenizar a situação degradante da população de rua. Não é tarefa complexa, já que a sociedade civil muitas vezes se organiza e consegue pôr em prática atividades que, primordialmente, deveriam estar sendo realizadas por um ente público.

Corroborando o dever de agir do Estado as disposições das Constituição Federal e de demais legislações complementares. O art. 227 da Carta Maior inaugurou no país a doutrina da proteção integral às crianças e adolescentes. Ou seja, a CF de 1988 foi um marco paradigmático para os menores de 18 (dezoito) anos de idade, eis que os colocou como sujeitos de direito com prioridade absoluta.

Veronese (2013) acentua que tal disposição também vem reforçar um ideário de direitos humanos:

A atual Carta Política tem essa nova base doutrinária, a qual implica que, fundamentalmente, as crianças e adolescentes brasileiros passem a ser sujeitos de direitos. Essa categoria encontra sua expressão mais significativa na própria concepção de direitos humanos de Lefort: “o direito ater direitos”, ou seja, da dinâmica dos novos direitos que surge a partir do exercício dos direitos já conquistados (VERONESE, 2013, p. 49)

É bom que se diga que o Brasil, por longos anos, foi marcado pela estigmatização aos menores de 18 (dezoito) anos de idade, especialmente em razão do Código de Menores, de



1979. Nesse período, as crianças e adolescentes eram equiparados à situação de “coisas”, sendo que o Estado se preocupava em realizar ações na tentativa de “salvá-los” do mundo da vulnerabilidade, muitas vezes trancafiando-os em instituições à força, ainda que nada de ilegal estivesse sendo cometido por eles. O que se tinha, na verdade, conforme acentua Machado (2013), era uma tentativa de proteger a sociedade de eventual desvio de conduta da população menor de 18 (dezoito) anos de idade.

A doutrina da proteção integral, considerando esse período obscuro pelo qual o país passou, veio demonstrar a preocupação do Estado em proteger as crianças e adolescentes de forma específica, tentando apagar preconceitos que ficaram arraigados com o Estatuto Menorista. Ela vem ressaltar que “toda criança e adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada e integral” (VERONESE, 2013).


É indispensável fazer menção, também, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, o qual endossa o coro, juntamente com a Constituição Federal, de proteção às crianças e aos adolescentes, dispondo sobre as formas em que o Estado, a família e a sociedade devem agir perante essa faixa etária. Houve uma preocupação com o desenvolvimento integral deste grupo de idade, sobretudo em privá-lo de qualquer forma de violência ou abandono.

O art. 5º do ECA elucida bem a proposta do diploma como um todo:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Nele, os três entes citados na Constituição Federal (Estado, família e sociedade) são instados a agir, sendo que respondem inclusive por serem omissos. E a omissão, a toda evidência, é a forma que mais viola direitos da população de rua, em especial crianças e adolescentes. O silêncio e a indiferença de muitos contribui para a fragilizar ainda mais a condição de quem não se encontra em uma casa e tem nas calçadas o seu refúgio. O ECA faz menção, também, a uma política de atendimento diferenciada para os menores de 18 (dezoito) anos de idade, estabelecendo “políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes”, no inciso VI do artigo 87.

Há, portanto, um farto arcabouço normativo impondo ao Estado agir positivamente. Porém, poucas ações são vistas na prática. Mas não se pode afirmar que os entes públicos nada fazem para tentar amenizar a situação. Em dezembro de 2006 foi lançado o *Plano Nacional*



de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, devendo ser dada ênfase ao Eixo de Atendimento, do Plano de Ação, que prevê a “ampliação da oferta de serviços de Apoio Sócio-Familiar” (3), por meio da elaboração de “ações específicas para crianças e para adolescentes em situação de moradia na rua e suas famílias, que contemplem o direito à convivência familiar e comunitária” (ação nº 3.7).

Em continuidade à elaboração de medidas dessa natureza, no ano de 2009 foi publicado o Decreto nº 7.053, que instituiu a Política Nacional para a População em Situação de Rua, dispondo sobre uma articulação nacional entre os entes federativos para a implementação de políticas de melhoria da situação daqueles que se encontram nas ruas, mediante acesso a direitos básicos, capacitação e participação em ações educativas, programas de reinserção familiar e outros. Além disso, fora criado um Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, responsável por fiscalizar o atendimento das diretrizes periodicamente e por implementar/aperfeiçoar mecanismos de cumprimento do disposto na Política Nacional.

Muito embora a pretensão da União seja boa, o projeto parece não ter vingado por um motivo bastante óbvio: os demais entes federativos (Estados e Municípios) somente se vinculam ao projeto de articulação se manifestarem tal vontade, mediante assinatura de um instrumento próprio (art. 2º do Decreto nº 7.053). Ou seja, não há obrigação alguma de os Municípios implementarem políticas públicas de amenização da situação de rua de adultos, crianças e adolescentes. E faz-se destaque ao Município porque é esse ente que mais próximo está do vulnerável, sendo que à União cabe tão somente traçar diretrizes gerais e fiscalizá-las, ao que passo que ao Estado, sobretudo, fica a responsabilidade por direcionar os investimentos oriundos da União – lógica bastante similar às demais estruturas que envolvem os três entes republicanos. Houve e há, evidentemente, uma falta de engajamento.

No ano de 2012, o Ministério da Saúde divulgou o *Manual sobre o cuidado à saúde junto a população em situação de rua*, o qual trouxe dados estatísticos importantes, bem como clareou as estratégias adotadas pelos entes públicos para atender a população de rua no que toca a aspectos da saúde, dando ênfase aos programas de saúde da família.

Já em 2014, o Comitê Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação de Rua tornou pública a cartilha de *Subsídios para a elaboração de uma política nacional de atenção à criança e ao adolescente em situação de rua*, denunciando a ausência de ações concretas no âmbito do governo e apresentando um conjunto de subsídios para a formulação




de uma política nacional. O trabalho é resultado de um engajamento de 285 (duzentas e oitenta e cinco) organizações e 797 (setecentos e noventa e sete) técnicos, educadores e especialistas, além dos próprios adolescentes que foram ouvidos em todas as regiões do Brasil.

A cartilha propõe 64 (sessenta e quatro) ações concretas em 11 (onze) áreas de atuação governamental, sendo elas: assistência social; cultura; desporto e lazer; direitos humanos; educação; intersetorialidade; planejamento, monitoramento e avaliação; profissionalização; saúde; segurança pública e justiça; e turismo. Dentre as ações, é válido destacar a atendimento às famílias das crianças e adolescentes em situação de rua; a garantia de uma política de inserção social e produtiva para adolescentes em situação de rua e para suas famílias; elaboração de projetos de reavivamento de culturas locais; a garantia de uma política de atenção à saúde da criança e do adolescente em todas as Unidades Básicas de Saúde; a garantia de acesso e permanência na educação infantil, escolas, creches e demais espaços educativos; a garantia de uma política continuada de sensibilização, formação e capacitação para os profissionais de diversas áreas; e a construção coletiva com todos os Conselhos de Direito que tenham ligação com a população de rua, de uma proposta de monitoramento e de avaliação dos programas, dos benefícios e dos serviços, com participação dos usuários.

O documento, organizado em maior parte por instituições civis sem vínculo com o Estado, traça diretrizes gerais e específicas ao Estado, clamando pelo atendimento das demandas. Como já referido extensamente aqui, o Estado, em sentido *lato sensu*, possui uma Constituição e um Estatuto que preveem proteção mais que especial às crianças e aos adolescentes. Alguns decretos e leis esparsas foram editadas e promulgadas ao longo do tempo. Contudo, o que mais se vê são planos nacionais de atendimento à população de rua, os quais possuem uma adesão facultativa dos Estados e Municípios.

A sociedade civil, como se vê, desempenha um papel crucial nestas ações nacionais. É evidente que se a comunidade aguardar o Estado agir, a situação não tenderá à melhora tão cedo. Enquanto não houver um acordo nacional genuíno e obrigatório, incluindo União, Estados e Municípios, forçando-os a observar diretrizes mínimas para a população em situação de rua, histórias como a do livro *Crianças na Escuridão* continuarão a ser escritas pelas calçadas. Ações paliativas e meras orientações de procedimento, como visto, não são suficientes para a resolução das mazelas. É necessária uma maior responsabilidade dos entes públicos e, principalmente, uma consciência humanista e solidária dos gestores.



As crianças e os adolescentes não são os únicos “perdedores” com a inércia estatal. A sociedade como um todo deixar de ganhar, eis que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã. O desenvolvimento de empatia pelo próximo pode ser o primeiro passo para a mudança, a começar pela sociedade – afinal, como muitos historiadores costumam dizer, o Estado é o reflexo dos seus cidadãos. Que seja um reflexo de perspectivas melhores, eis que há mecanismo para isso e diretrizes já bem traçadas.

CONCLUSÃO

A família, Estado e sociedade são agentes de promoção e resguardo dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, pois esses sujeitos em fase peculiar de desenvolvimento precisam de alguém capaz que garanta o exercício da Doutrina da Proteção Integral, reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Quando decidiu-se usar a literatura para inserir a discussão das reais mudanças entre o pretérito e a atualidade nas bases mais vulneráveis da sociedade, teve-se receio em usar um livro de linguagem tão infantil. No entanto, o que se encontrou ao interagir Direito e Literatura em uma mesma pesquisa foram as múltiplas perspectivas que *Crianças na Escuridão* foi capaz de oferecer para, então, pensar e elaborar críticas aos dilemas democráticos. As vozes de Rolinha, Doca e as demais crianças ecoam pelas páginas do livro, pela redação de cada artigo do ECA e dentro da consciência de cada cidadão na vez que se silencia no papel democrático perante uma criança de rua.

A medidas legislativas nem sempre chegam nas ruas para aqueles que vivem às margens da sociedade, assim como a dignidade e os direitos humanos mínimos. Por isso, há necessidade da união dos esforços de todos os ramos sociais para o interesse maior do desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Deve-se combater o preconceito ideológico, resquícios da época obscura do Estatuto Menorista, o qual a falta de informação e o posicionamento elitista frente aos problemas sociais vem gerando, o que retira a credibilidade do ECA e dos demais instrumentos para efetivação da proteção integral.

O desafio diário é de não desanimar frente à inúmeras problemáticas e se motivar com a esperança de um futuro diverso de nossa realidade. O passado e o presente, como visto, coexistem, sendo que tal constatação não pode se perpetuar. O ideal de transformação social se dá quando a desigualdade não é a justificativa para apartar uma criança do convívio social, mas sim o impulso real para aplicação da justiça e formação de uma identidade cidadã. Somente com a atuação conjunta – e genuína - da sociedade, da família e do Estado (principalmente) é que ter-se-á novos horizontes.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C.M. et al. **Pastoral do povo de rua: vida e missão**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 08 out. 2016.

_____. **Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm> Acesso em 1º out. 2016.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em 08 out. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Manual sobre o cuidado à saúde junto a população em situação de rua**. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/manual_cuidado_populacao_rua.pdf>. Acesso em 28 set. 2016.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf>>. Acesso em 28 set. 2016.

BRAZ, J. E. **Crianças na Escuridão**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.


Campanha Nacional de Enfrentamento à Situação de Moradia nas Ruas de Crianças e Adolescentes - Criança Não é de Rua. **Sistema Rua Brasil S/Nº**. Disponível em: <<http://observatorionacional.net.br/Default.aspx>>. Acesso em 26 set. 2016.

_____. **SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE ATENÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA**. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.CRIANCANAOEDERUA.ORG.BR/DOCFINAL.PDF](http://WWW.CRIANCANAOEDERUA.ORG.BR/DOCFINAL.PDF)> ACESSO EM 28 SET. 2016.

CANDIDO, N. A. **Ação pastoral da Igreja Católica Apostólica Romana face ao direito à inserção social de pessoas em situação de rua**. São Bernardo do Campo: UESP. 2006.

Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Alagoas. **A invisibilidade de crianças e adolescentes em situação de rua**. Disponível em: <<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2013/outubro/a-invisibilidade-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua-see-more-at-http-www.viablog.org.br-a-invisibilidade-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua-sthash.ycxpmyp4.dpuf-1>>. Acesso em 25 set. 2016.

CUSTÓDIO, A. V.; VERONESE, J.R.P. **Crianças esquecidas: o trabalho infantil doméstico no Brasil**. Curitiba, Multidéia, 2009



GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. **Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social.** 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n2/a15v14n2>>. Acesso em 03 out. 2016.

MACHADO, M.T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos.** São Paulo: Manole, 2003.

RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000).** Brasília:UNICEF, 2000.

_____. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás, 1997.

TERRA, E. C. **A IDADE PENAL MÍNIMA COMO CLÁUSULA PÉTREA E A PROTEÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO CONTRA O RETROCESSO SOCIAL.** 2001. 194 F.

Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

VERONESE, J. R. P. **A proteção integral da criança e do adolescente no direito brasileiro.** Rev. TST, Brasília, vol. 79, no 1, jan/mar 2013. Disponível em: <https://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/38644/003_veronese.pdf?sequence=1>. Acesso em 26 set. 2016.

_____. **Temas de direito da criança e do adolescente.** São Paulo: LTr, 1997.



CAPÍTULO 21

REFLEXÕES NO CIET ENPED 2020: MARCOS CIVILIZATÓRIOS DE UM NOVO PARADIGMA, A PRESENÇA RESSIGNIFICADA⁴⁰

Ody M. Churkin, Mestre em Educação, Professor na área de Pedagogia no IFMT – Licenciatura em Química, escritor, palestrante e poeta.

RESUMO

Pretende-se com este trabalho compartilhar uma reflexão acerca das possibilidades e perspectivas de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICS) na educação. Como objetivo geral demonstrar um novo protagonismo em sala de aula, estudantes a desenvolver seus próprios conhecimentos a partir de desafios oferecidos, mediados e orientados pelo professor, com o processo do *mobile learning*, em comunhão com as metodologias ativas e o *design thinking*. Ilustrar as habilidades espontâneas e inatas dos jovens e crianças com os dispositivos móveis, assim como, compreender a interação dos jovens e crianças com as TICS como se fossem extensões de seus próprios corpos, entender as suas ciber habilidades, analisar a formação de uma nova geração de estudantes e compreender se é possível conceituá-la de geração dos “*smart skills*”. Tal fenômeno chamou atenção a ponto de se levantar a construção deste papel, além de instigar um problema inquietante. Podem as TICS, o *mobile learning* com o BYOD em sintonia com as metodologias ativas e o *design thinking* contribuir para se inovar no ensino e aprendizagem? Além de questionar; estudantes do século XXI são os novos protagonistas no cenário da produção epistemológica? Qual é o papel do professor na era da informação imediata?

PALAVRAS-CHAVE: BYOD, *Mobile learning*, Metodologias Ativas, *Smart Skills*, TICS.

1. INTRODUÇÃO E CONTEXTO

Este trabalho surgiu com uma inquietação pessoal, se despontou em forma de um paradoxo; eis que se vislumbra agigantando-se um desinteresse e apatia de alunos com os assuntos pedagógicos, didáticos, com as aulas tradicionais e convencionais, além do afastamento aos seus professores; no entanto de forma inversa, o imensurável interesse e fascínio pela conectividade, pelo mundo virtual, em especial para com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICS), *games*, gamificação, internet das coisas, inteligência artificial, enfim tudo que esteja em conexão com os *smartphones*.

⁴⁰ Este trabalho foi apresentado na UFSCAR, no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET), Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED, 2020).



Para delinear este papel, construiu-se um quadro reflexivo que se compõe desta forma: um encanto, uma insatisfação, um incômodo, uma frustração e por fim uma angústia que se constituiu ao longo de quinze anos de magistério em escolas públicas fundamentais e secundárias na região metropolitana de Curitiba, no Sul do Brasil, em bairros muito pobres e violentos, muito distantes do centro.

Enfatiza-se que além do distanciamento geográfico, há o das benesses das regiões mais abastadas; onde o Estado também distancia-se, torna-se mínimo a deixar os cidadãos vulneráveis a má fé dos sujeitos que sente-se confortados com o falso sentimento de impunidade e de toda sorte de sofismas e sofistas contemporâneos.


Nos últimos cinco anos soma-se a atuação no ensino superior à distância, com trabalho *home office* e com o *Bring Your Own Device* (BYOD), somados alguns cursos de especializações, além de um mestrado profissional, sem dizer a presença em muitos congressos e seminários com inúmeros trabalhos e palestras apresentados que de alguma forma colaboraram com uma visão holística, sistêmica e complexa para a educação e produção do conhecimento e situação antropológica do professor do ensino médio e fundamental.

A primeira, o encanto com a inovação em comunhão com o *mobile learning*, em especial o BYOD, com as metodologias ativas sem declinar para a ludicidade, afetividade e metáforas, em especial com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), atrelados a conectividade e ubiquidade, estas que contribuem para a formação de um novo paradigma, um novo momento, uma nova era. Conforme a UNESCO (2014, p. 72):

Conhecido como BYOD, o modelo vem causando uma mudança sem precedentes na educação superior e no ensino a distância ao permitir que mais alunos acessem os materiais pedagógicos através da tecnologia móvel. Com o aumento do número de pessoas que têm acesso ou possui um dispositivo móvel, as iniciativas BYOD mostram-se promissoras para alunos de todos os cantos do mundo, embora possam ser radicalmente diferentes nas diversas regiões e países.

Depois do encanto, acredita o autor não a ser um sonho quixotesco ou um devaneio utópico ou poético, não obstante, sentindo-se seguro, a pisar em terra firme, para trazer a tona, a insatisfação com a apatia dos estudantes em relação aos conteúdos escolares e a crescente e contínua onda de violência que ceifa milhares vidas de jovens no Brasil, além da pandemia de 2020.

Embora o Brasil seja um país diplomaticamente pacífico, os números internos das baixas causadas por homicídios, são de países em conflitos armados, sendo um dos principais fatores, a péssima distribuição de renda; falta de inovação; enquanto há uma disputa ideológica maniqueísta que polariza o país, sem que nenhum dos extremos políticos consiga atenuar ou



amenizar tamanho “juvenicídio”, que de alguma forma se reflete e respinga nas salas de aulas das escolas e colégios ao longo do país. Em 2013:

Segundo relatório global de tecnologia da informação do Fórum Econômico Mundial* – divulgado em 2013 – o Brasil subiu apenas da 65ª para a 60ª posição no ranking das nações mais preparadas para o aproveitamento das novas tecnologias para o crescimento. Dentre os 144 países avaliados, o Brasil ficou em 116º lugar no quesito Educação, posicionando-se atrás do Chade, da Suazilândia e do Azerbaijão. Em Ciência e Tecnologia, o País – que ficou na 132ª posição – foi superado por Venezuela, Lesoto, Uruguai e Tanzânia. Como resultado desses indicadores, o Brasil se mantém estagnado no avanço do desenvolvimento e da adoção tecnológica, apesar dos investimentos públicos em infraestrutura e de um certo dinamismo do setor privado nacional. Na América Latina, países como Chile, Panamá, Uruguai e Costa Rica estão melhor preparados para enfrentar o mundo digital do que o Brasil, segundo o mesmo informe do Fórum Econômico Mundial. Um dos fatores que mais contribui para essa situação é a qualidade do sistema educacional. Para os estudiosos do Fórum Econômico Mundial, mesmo em países pobres como Senegal, Quênia e Camboja, o acesso de escolas à internet é superior. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2014, p. 113)

Quanto ao incômodo, após muitas conversas amiúde com profissionais da educação ao redor do país ,até mesmo no exterior, Portugal e Chile, concorda-se e observa-se que há um abismo do ensino aprendizagem em relação ao novo paradigma que se forma, com o *mindset* do século XXI, sem dizer, a falta de protagonismo dos estudantes na participação e produção de conhecimentos, fato que acirra o distanciamento entre professores e aprendizes, pois há uma insistência, ou um medo do desconforto com o inovar, a ponto de se manter aprendizes passivos, a continuidade da fragmentação, que torna estudantes apenas em meros sujeitos receptivos e reprodutores de conhecimentos. Seguindo este viés, reforça-se com uma indicação da UNESCO (2014, p. 25):

Observa-se no Brasil que muitos professores ainda apresentam resistência e outros tipos de dificuldade para utilizar computadores, notebooks, tablets, e até smartphones. Ainda é muito comum a ideia de que esses dispositivos tecnológicos atrapalham o aprendizado por desviarem o foco do aluno do suposto conteúdo em meios impressos que deveriam aprender

Concernente a frustração, refere-se às teorias acadêmicas, embora de alto padrão epistemológico, dentro e suprindo os rigores das demandas requeridas na metodologia científica, estão muito longe do chão das escolas, não vão adentro das instituições escolares, além do que, os intelectuais não possuem contato com a dia a dia das escolas, e as escolas não alcançam o cimos, a habitação dos teóricos, os professores não tem acesso a estes profissionais que não estão inseridos no cotidiano do ensino aprendizagem, além do mais, professores possuem cargas extenuantes e exaustivas, fato que não permite participarem de congressos, seminários e outros encontros, sejam mesas redondas ou lançamento de livros. Para reforçar a reflexão:

Participar do processo de formação continuada é uma condição sinequanom ao exercício competente e crítico dos profissionais da educação, não só em decorrência



dos avanços da ciência, da tecnologia e das mídias, mas especialmente para atender aos objetivos da formação humana, o que requer dos diretores comprometidos com a gestão democrática —possibilitar uma formação continuada que se alicerce nos princípios constitucionais de liberdade, solidariedade (FERREIRA, apud BARTNIK, 2012, p.163).

Longe de ser pragmático, muito menos quixotesco, expressão já mencionada, os baixos salários na educação, se comparados a outros profissionais com formação superior, são quimeras e efêmeros, nada convidativos, não atraem mais os jovens, afastam cérebros, pois não permitem uma autonomia financeira como viagens para seminários, congressos e ou encontros, assim como a aquisição de materiais para o progresso intelectual, cabendo aos profissionais as corriqueiras semanas pedagógicas ou formação de professores organizados por suas instituições, raro quando há novidades, sem a previsão de suprir os anseios ontológicos, antropológicos, ou melhor um anseio holístico do professor. Insisto e reforço com palavras da própria UNESCO (2016, p. 43):

Precisamos de uma abordagem holística à educação e à aprendizagem, que supere as dicotomias tradicionais entre aspectos cognitivos, emocionais e éticos. Superar a dicotomia entre aprendizagem cognitiva e de outras formas é cada vez mais reconhecido como elemento essencial para a educação. Isso é válido mesmo entre aqueles que se concentram na mensuração do resultado da aprendizagem escolar. Recentemente, foram propostos marcos mais holísticos de avaliação, que vão além de domínios tradicionais da aprendizagem acadêmica, incluindo, por exemplo, aprendizagem social e emocional, ou cultura e artes.

Empoderar o professor é necessário, poucos professores de chão de escola participam de eventos para compartilhar suas experiências, suas inquietações e incômodos, seja de ordem profissional, psicológica, cognitiva e até mesmo afetiva. Raras as vezes que escrevem algum artigo ou relato de experiências, poucos tornam-se mestres ou doutores. Tenho vivenciado tal situação a duras penas, com perdas de horas aula, cansaço e falta de reconhecimento e oportunidades.

Por fim, a angustiante proliferação do barulho observada e sofrida no ambiente escolar e na sociedade de uma forma geral, com crianças e jovens falando aos gritos, carros e caminhonetes utilizadas para disseminar o barulho, os fins de semanas tornam-se um palco dantesco de manifestação de muito ruído e barulho que um cidadão possa imaginar.

Preocupante também é o som alto utilizado em fones de ouvidos que estão deixando jovens com sérias lesões auditivas, perceptíveis em quando conversam, perdem a noção do volume da própria voz, expressam-se aos berros. Este é o quadro criado para delinear este trabalho.



2 INTERNET E DEVICES: MARCOS CIVILIZATÓRIOS DE UM NOVO PARADIGMA

É visto que os smartphones e a internet são os marcos do novo paradigma, figuram com os principais representantes deste novo cenário nas primeiras décadas do século a ponto de influenciar toda a humanidade, formam uma intersecção no conjunto de hábitos e comportamentos das sociedades ao redor do mundo, os *devices* fazem parte de um novo modo de se viver. Nas mãos de jovens e crianças, extrapolam os limites da interação, as tornam a geração dos smart skills e “salta os olhos” com tamanha destreza e habilidade, uma técnica espontânea, inata, de longe alcançada por gerações anteriores as suas.


O crescimento, tanto populacional como tecnológico, produziu alterações culturais e sociais que permitiram a cada geração impor-se e desenvolver não somente as próprias ideias, mas também adotar e rotular um novo perfil por meio de comportamento, linguagem, moda, música, arte, a forma como utilizam e vivenciam a tecnologia. (FAVA, 2014, p. 42).

Não diferente com este autor, embora com pouca habilidade e técnica em tecnologia da informação, formaram inspiração na produção de um processo pedagógico como um produto final, demanda de um curso de mestrado profissional em educação e novas tecnologias, chamado BYOD BY ODY. Somando-se a este encantamento, desponta-se o problema da pesquisa, com se resolver a falta de interesse e apatia dos alunos com as aulas, com o ensino aprendizagem de uma forma geral, e o crescente distanciamento com os professores. Como hipótese, a inserção das TIC e desenvolvimento das metodologias ativas para tornar o aprendizado mais interessante e significativo para todos os atores envolvidos. Em especial (UNESCO 2014, p. 40) foi uma influência ímpar para o desenvolvimento e a prática do BYOD by ODY:

Até o momento, poucas pesquisas conseguiram utilizar os dispositivos móveis com sucesso para coletar informações sobre práticas pedagógicas. Precisamos de mais pesquisas que investiguem essas práticas e associem as informações obtidas aos resultados de aprendizagem. Nos próximos 15 anos, pesquisadores deverão aplicar abordagens participativas para trabalhar junto com os alunos na determinação conjunta dos resultados de aprendizagem, usando as extensas séries de dados que provavelmente serão coletadas com a nova geração de dispositivos móveis.

O objetivo de se utilizar o *mobile learning* com o processo do BYOD, incentivado pela UNESCO (2014) é inovar no ensino aprendizagem, ainda mais, inserir as metodologias ativas com o intuito de tornar a sala de aula híbrida e *gamificada*, para que as aulas sejam atraentes e mais interessantes para os estudantes; já para o professor, uma forma de facilitar a atenção e aproximação para si por parte dos aprendizes. Ainda mais:

O uso de dados móveis para apoiar avaliações formativas, particularmente, ficará cada vez mais viável, já que os professores poderão coletar informações dos seus alunos



rápida e facilmente através de dispositivos móveis em todas as etapas do processo de aprendizagem. Contudo, isso vai exigir investimentos em formação docente, já que os professores vão ter que saber projetar ferramentas de avaliação adequadas e usar as novas séries de dados. Para isso, teremos que deixar de lado as abordagens atuais de avaliação, que em muitos sistemas educacionais enfatizam memorização e reprodução do conhecimento, e adotar abordagens que avaliem a exploração, investigação e colaboração através da análise de dados coletados quando os alunos usam seus dispositivos móveis. UNESCO (2014, p. 40).


Almeja-se conscientizar o uso dos celulares pelos estudantes, mediar um olhar científico, analisar como uma inserção de uma nova ferramenta pedagógica e didática, instigar como um pressuposto para unir o ensino aprendizagem com as TICS. Promover um diferencial na rotina escolar com a mobilidade e metodologias ativas, além do aprendizado com mobile learning, criar um blended com o *design thinking*, ou seja, oferecer problemas ou desafios, assim como a atenção para a ciber prevenção na conectividade, desenvolver medidas profiláticas, cuidados com a segurança pessoal ,da informação e seu armazenamento.

Como resultado, constatou-se que é possível desenvolver afetividade e ludicidade na conectividade , com incentivo a cooperação do atores, além da empatia e mediação do professor, uma curadoria para escolha de recursos, assim entende-se que é possível aliar o ensinoaprendizagem com as TICs, acima de tudo sem perder o vié ontológico, tal qual Sócrates desenvolvia na Grécia Clássica, ainda mais, é possível fazer o parto das ideias no novo paradigma, as tecnologias se superam a cada momento, a essência de homem, continua imutável e atemporal, com todas as inovações entende-se que cabe apenas ao homem a possibilidade de intuir.

2.1 O BYOD BY ODY EM SALA DE AULA

Desde 2017 as escolas públicas do estado do Paraná contam com um aplicativo para celulares e computadores para realizar chamadas diárias, lançamentos de notas e informações pedagógicas, inovação que facilitou o trabalho dos professores, além de se constituir uma das influências a contribuir para se elaborar este propalado, além do mais, nesta época de quarentena para a prevenção do Corona vírus, *o mobile learning* é um bom instrumento para manter os alunos ocupados em suas casas.

A partir do contexto apresentado, planejou-se trazer a luz a utilização do BYOD uma forma de *mobile learning* que surgiu com o intuito de se promover o uso dos celulares pelos estudantes e professores como uma ferramenta pedagógica, com mediação e curadoria de um professor ou professores como um dos auxílios para contribuir na construção de atividades como leitura e interpretação de textos, traduções, assim como reflexões, discussões, além dos



quizzes e *gamificação*, um pressuposto para unir o ensino aprendizagem de filosofia e tantas outras disciplinas e outros conhecimentos com as TICS.


Na tentativa de se vencer o sentimento de incômodo com a apatia e indiferença dos estudantes frente aos conteúdos apresentados, planejou-se se criar um diferencial no ensino convencional e tradicional, cogitou-se aliar a inovação da mobilidade e metodologias ativas, ou seja, o aprendizado do *mobile learning*, além do que, a construção de uma filosofia da tecnologia para uma elaboração de uma crítica sobre a adoção das novas tecnologias de comunicação e informação, investigar os possíveis reveses.

O BYOD by ODY é um processo (produto), resultado de um mestrado profissional, que prevê se trabalhar em uma sala de aula híbrida, ou seja, além dos conteúdos previstos pela gestão e legislação, a possibilidade de usar o laboratório de informática, e as tecnologias de comunicação e informação e comunicação (TICS) em comunhão com a maiêutica socrática, uma forma contemporânea, uma *ciber* tentativa de fazer —os partos das ideias no século XXI, um processo para que os alunos possam participar no processo de ensino aprendizagem como protagonistas mediados pelo professor, ou seja, a possibilidade da inserção das metodologias ativas a partir das TICS:

O peso da tradição do professor como transmissor do conhecimento ainda perdura na consciência de muitos professores e os impede de repaginar seus planejamentos e arejar seu entendimento a respeito do conhecimento. Há bastante tempo deixamos de ser detentores e a referência única no que diz respeito ao conhecimento. As fontes em que os alunos podem saciar sua sede de saber estão disponíveis a apenas um enter. Trabalhamos muito arraigados a concepções de certeza e com perspectivas estáticas, quando a dinâmica do mundo é outra (NOGARO; CERUTTI, 2016, p. 35).

O processo pedagógico e maiêutico, ou melhor, ciber maiêutico consiste no uso de um *device*, *smartphone* ou computador em parceria com o aplicativo (App) Socrative, este é disponibilizado *freeware*, sem custos, de forma gratuita, versão mais simples, além de ser disponibilizado em multiplataforma via internet, apresenta duas configurações: *Teacher* e *Student*, para sua utilização, diga-se que é intuitiva, é necessário registrar *login* para um computador ou mobiles.

Disponíveis no *Play Store*, e pelo fato de não haver custo favorece a procura pelos jovens, funciona com o sistema *android*, utilizado na maioria dos celulares e também com sistema IOS. É possível utilizar em português e ou em várias línguas, um motivo a mais para ser empregado para o aprendizado de outras línguas. O aplicativo Socrative é um sistema que contempla — *quizz* e *games*, permite participação individual e coletiva, até cinquenta



integrantes, que consiste em questionamentos, problemas apresentados como desafios. (CHURKIN, 2018, p.7).

O aplicativo disponibiliza para o professor a construção de uma sala de aula virtual a partir de um *email*, com a demanda de se criar um nome para a sala, para que com a partir de nome os alunos possam com a versão *student* acessá-la para realizar as atividades inseridas pelo professor ou instrutor.

3 A PRIMEIRA PRÁTICA DO BYOD E O ENTENDIMENTO DE CONCEITO TÉCNICOS

Incentiva-se que a primeira prática com o BYOD seja feita de forma híbrida, ou melhor um *blended*, que seja alternado entre sala de aula e laboratório de informática, e leituras prévias, fins se aprimorar teoricamente e tecnicamente para depois se utilizar os *devices*, para tal além de um assunto ou conteúdo previsto em planejamento, o aprendizado referente ao mundo da conectividade, por exemplo conceitos de spam, *email*, mobile learning, BYOD, em sintonia com o assunto apresentado, como exemplo, a mitologia grega e a *teogonia*, prevista para uma atividade duas aulas por exemplo, para ilustrar segue o método 4E:

Ensinar, a figura do professor continua oportuna, a partir de um conteúdo formal, contido em planejamento, apresentar, conceituar e contextualizar, demonstrar o processo histórico;

Encenar, o professor torna-se um mediador, em sintonia com a indicação de um conteúdo formal, com o adendo de um pressuposto (problema): filme, música, texto, reportagem, metáfora ou um acontecimento pontual ou global, promove um *blended*, e com os *devices* desenvolverem e realizarem as atividades propostas para que ocorra uma análise e reflexão, e busca de intersecções entre as apresentações oferecidas pelo professor;

Encantar, oferecem-se desafios, o aluno torna-se o centro das atenções, demonstra-se e o conduz para compreensão de que é o protagonista na produção do conhecimento, por meio das tecnologias, cooperação e empatia; pode questionar, sugerir, inovar, recriar possibilidades e perspectivas de epistemologia, empreendedorismo, cidadania e diversidade;

Empreender, incentiva-se que o jovem estudante pode criar, melhorar, desenvolver, aprimorar uma tecnologia, processo e/ou um produto, compreender que os conhecimentos passados em sala de aula têm potencialidade de agregar valor e contribuir de alguma forma com a sociedade (CHURKIN, 2019, p.137).

A prática, um desafio, a partir de conteúdos apresentados, propõe-se a priori responder um *quizz* disponibilizado no aplicativo, em uma sala virtual disponibilizada pelo professor por meio de um login. (SOCRATIVE STUDENT, com o LOGIN: CHURKIN), e a posteriori montar um *quizz* para o professor, outros colegas e parentes responderem; enfatiza-se que o questionário oferecido pelo professor pode ser visualizado neste exato momento pelo leitor deste relato, identificando-se, eis a conectividade e ubiquidade, eis uma possibilidade, o leitor pode participar efetivamente com o trabalho, fato que a atividade torna-se permanente, e se houver interesse o resultado enviado em seu *email* em *pdf*.



O *quizz* ou questionário eletrônico é composto por questões dos conteúdos apresentados nas últimas aulas com um *blended* de conceitos do *mobile learning* e tecnologia da informação. Como pode ser visualizado na figura abaixo. Segundo Martins (2011, p. 55), uma reflexão para a metodologia adotada:

Somos contemporâneos de nosso tempo? Os alunos falam de si com seus trabalhos, ou falam apenas do artista que estudam? Qual o espaço de diálogo entre eles? Por que escolho um artista e não outro? Por que elejo um determinado trecho dramático ou uma determinada música? Ou determinados instrumentos?

Com o domínio do aplicativo e dos *devices* assim como computadores em consonância com as lições apresentadas, os alunos podem criar suas próprias salas e trocarem visitas em suas salas, fazer revisões, e até mesmo após uma aula e treinamento técnico, ou após a leitura de um livro ou texto, filme ou peça teatral é possível ser feito um *feed back* ou um teste avaliativo

4 GAMIFICAÇÃO COM BYOD BY ODY


De uma forma simplificada e didática a gamificação com o BYOD by ODY, ocorre a partir das atividades realizadas individualmente para a forma coletiva, ou seja grupos em uma classe, ou turmas de um determinado ano ou salas de aulas no colégio. Os games ocorrem a partir de questionários e reflexões maiêuticas já realizadas pelos professores e alunos, ou a partir de novos.

O uso de jogos digitais na escola e nos processos de ensino aprendizagem possibilitam o desenvolvimento de características humanas que vão muito além do lúdico. Os estudantes já têm acesso aos meios básicos digitais, e a escola como detentora de boa parte do conhecimento que ele irá aprender deve agarrar essa gama de desafios e transformá-los em conhecimento significativo, dos quais podem auxiliar o estudante no seu desenvolvimento como sujeito ativo na sociedade (SIEMENTKOWSKI, 2017, p. 104).

Cada equipe escolhe uma cor e símbolo. O professor pode demonstrar em uma tela de data show ou computador, ou em seu próprio device o decorrer da competição. Estipula-se tempo ou número de questões, ou o que ocorrer primeiro.

5 O PROJETO PSIU, ONDE ANDA O SILÊNCIO, ELE PARTIU, FOI EMBORA, E NEM SE DESPEDIU...?

Escolher um desafio não é uma tarefa fácil, um dos caminhos para o êxito, desenvolver curadoria com a ludicidade e afetividade, além do que, com um olhar no decorrer do dia a dia, só assim questiona-se, neste caso em específico, um problema, por que há tanto barulho na escola? Por que os estudantes gritam e não falam? O Barulho e ruídos como arrastar de móveis podem causar problemas para a saúde, e o que se dizer de motocicletas barulhentas e carros



com som altíssimo, além do incômodo a perturbação do sossego, falta de empatia ou falta de conhecimento?

Os aprendizes estão falando alto por que querem incomodar ou não tem noção do barulho que causam? O uso de fones de ouvido com som alto podem ser a causa dos jovens falar quase gritando? Como mensurar o barulho ou ruído em sala de aula e corredores? É possível se amenizar o barulho e até mesmo preveni-lo? As tecnologias de comunicação e informação (TICs), ou seja, os devices podem auxiliar em um projeto com BYOD (bring your own device) para amenizar o barulho e ou o som alto, enfim a má utilização do som?

É possível se conquistar silêncio em uma sociedade tão adepta ao som alto, e qual a possibilidade de meditar conforme os ensinamentos das filosofias orientais, e até mesmo criar momentos de silêncio e meditação? É possível se conquistar os benefícios do silêncio como o *mobile learning*, é possível se criar um game para alertar sobre a saúde auditiva? Sobre o controle de ruídos e barulhos?

Desenvolveu-se o projeto PSIU NA ESCOLA, uma atividade com o intuito de aprender brincando e fazendo pesquisas na escola e nas próprias casas e comunidade com a intenção de se levar o aprendizado para além dos muros escolares e para toda a vida do estudante, com a possibilidade do *mobile learning* ser um caminho seguro e possível, (uso de nossos celulares). A conquista de se alcançar um ouvir saudável com empatia.

O desafio surgiu em uma aula cotidiana de filosofia, a partir de uma explanação sobre as culturas orientais, em especial sobre a meditação e a valorização de momentos de silêncio se desenvolveu o interesse pelo assunto Barulho e excesso de barulho na sociedade, em especial a ocidental. De forma empática concluiu-se sobre a dificuldade de se obter o silêncio e emissão de sons moderados no cotidiano.

De forma muito descontraída, os alunos relatam que recebem muitas faltas devido os professores não os ouvirem, averiguou-se os principais motivos, o principal o excesso de barulho e falta de atenção. Também surgiu a inquietação, o como medir o som, motivo para ser apresentado o decibímetro *on line*, por meio da internet nos próprios celulares, motivo de muita euforia, curiosidade e expectativa, os aprendizes questionaram sobre os limites que o ouvido humano pode suportar, ponto de partida para o projeto PSIU. Disponibilizou-se no laboratório de informática, um *quizz on line*, com o aplicativo SOCRATIVE, com situações e hábitos envolvendo a saúde auditiva. As crianças e jovens ficaram entusiasmados no momento das respostas.



Observou-se e constatou-se que a atividade extrapolou os limites da sala de aula, chegou a comunidade de forma voluntária, os alunos solicitaram (metodologias ativas, tornando-se protagonistas) , se também seus pais , parentes e amigos e outros professores poderiam participar (responder) o *quizz* , já que é possível ser respondido nos celulares (mobile learning) com uma sala virtual(sala de aula híbrida/blended) oferecida pelo professor e o assunto amplia a curiosidade e efetiva a participação sem confrontos ou conflito, bem pelo contrário, há iniciativa para se ir além das expectativas. Compreendeu-se que a perturbação do sossego é um flagelo que atinge as faixas etárias mais altas. Conforme a UNESCO (2016, p. 53):


Aparelhos celulares permitem a alunos acessar recursos educacionais, conectar-se com outros estudantes ou criar conteúdos, dentro e fora da sala de aula. De forma similar, na educação superior, cursos online abertos e massivos (Massive Open On-Line Courses– MOOCs), nos quais um consórcio de universidades compartilha recursos docentes para fornecer o conteúdo de cursos, abriram novos caminhos para alcançar um público mais amplo em todo o mundo. O atual contexto de transformação do panorama educacional oferece uma oportunidade de conciliar todos os espaços de aprendizagem, por meio da criação de sinergias entre educação formal e instituições de formação e outras experiências educacionais”.

Por iniciativa (curiosidade) dos alunos foi questionado como poderiam medir o som nas salas de aulas e corredores, foi permitido pesquisar na internet a tecnologia e grandezas para mensurar o som, criando-se os assim para cada sala de aula os monitores do som. O professor disponibilizou aplicativos com decibílimetros *on line* para medir ruídos. Processo que os alunos tornam-se pesquisadores (Canvas, solucionar problemas pontuais e até mesmo com reflexos globais).

Com um ambiente híbrido, aulas em sala de aula, laboratório de informática, sala de apresentações, além do mundo virtual das metodologias ativas, cultiva-se um ambiente de pesquisa, curiosidade e criatividade, euforia e iniciativa e até mesmo de autonomia, pois já que dominam a técnica e com auxílio do professor o trabalho se torna receptivo e cooperativo.

Para viver plenamente e prosperar na sociedade digital e superar os riscos digitais, os cidadãos precisam de competências que lhes permitam enfrentar os desafios e as oportunidades de transformação digital. As competências digitais são uma aptidão básica, a par da literacia e numeracia, necessárias em todos os aspetos da vida; ainda assim, muitos cidadãos têm competências digitais limitadas ou obsoletas. Verifica-se a necessidade de ter «amplos» conhecimentos, visto que todos os cidadãos precisam de ter uma compreensão, a diferentes níveis, dos diferentes aspetos das competências digitais, e existe a necessidade de aprofundar as competências especializadas em matéria de informática necessárias em termos de TIC. (COMISSÃO EUROPEIA, 2018, p.8).

Foi organizado grupos de ações. Um grupo formado por monitores do barulho, ou melhor os anjos do silêncio, mensurando ruídos. Outro grupo distinto, para pesquisar junto aos familiares a respeito dos incômodos causados pelo excesso de ruído. Formou-se um Grupo de repórteres mirins, com o objetivo de realizar entrevistas com funcionários e professores da



escola sobre suas percepções a respeito da perturbação do sossego. Outro grupo de pesquisadores sobre a perturbação do sossego em jornais e revistas. Outro grupo para realizar a campanha do psiu, um breve momento para se comemorar o silêncio e a paz, em diferentes salas de aula para se conscientizar sobre a saúde auditiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS

A partir da metodologia do *design thinking* e das metodologias ativas pretendeu-se criar um protótipo para monitorar o som nas salas aula, além do que uma forma de alarme visual e sonoro como uma forma de prevenção, com auxílio das TICs. O intuito do desafio foi implementar uma sala de aula híbrida, e a partir de conteúdos formais com os desafios para se solucionar problemas pontuais que podem ter efeitos globais.


Compreendeu-se que aluno do século XXI faz parte da teia global, o celular torna-se um instrumento pedagógico e didático, sendo a figura do professor, continua oportuna, agora com mediação e curadoria nas novas tecnologias. Confirma a UNESCO (2016, p. 53):

O surgimento de novas tecnologias transformou drasticamente a natureza de processos educacionais. Aparelhos leves e portáteis — variando de celulares a tablets e palmtops— libertaram a aprendizagem de locais fixos e predeterminados e mudaram a natureza do conhecimento em sociedades modernas. Assim, a aprendizagem se tornou mais informal, pessoal e onipresente. Tecnologias móveis são especialmente interessantes para educadores, devido a seu menor custo em comparação a computadores de mesa e sua incorporação dos ricos recursos da internet.

Com o decorrer das atividades compreendeu-se a necessidade de se refletir, ponderar como posicionar-se diante deste novo momento e tirar proveito dos novos recursos com crítica sistêmica e holística para realizar e ou por em prática de uma forma adequada e confortável, inteirada com as inovações proativas e inovadoras em comunhão com uma proposta pedagógica.

Entendeu-se que no momento atual, que os jovens aprendizes, refutam os conteúdos programáticos prontos ou pré estabelecidos, com o objetivo de reproduzir; urge a produção dos saberes pelos próprios alunos mediados pelo professor, neste sentido vale destacar uma das preocupações com o futuro da educação por corporações como a UNESCO, INTERNET SOCIETY e TELEFONICA.

A recepção dos alunos com o projeto e delegação de responsabilidades é formidável, muitos expandem o projeto para familiares, amigos e comunidade, o mais interessante e que causa espanto, a partir da utilização do BYOD realizam as atividades sem enfrentamentos ou reclamações. Entendem e aceitam os desafios, ora individuais, ora coletivos, pois para tal, desperta-se o engajamento, assim compartilhamento de informações, o que os concede um



sentimento de pertencimento, afirmação, embora com toda sua subjetividade e estética, estimula a criatividade. Para refletir:

Para que exista inovação e tecnologia nas salas de aula, os educadores necessitam do ambiente adequado, infraestruturas, dispositivos de apoio e liderança. Fazer com que a tecnologia digital beneficie os estudantes e funcionários exige uma abordagem que combine a formação dos professores, programas curriculares e materiais educativos que sejam adequados para modelos de ensino apoiados digitalmente. Esta abordagem a nível organizacional destinada a aplicar tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem reflete-se na ferramenta de auto avaliação SELFIE, que já foi experimentada em escolas de 14 países (COMISSÃO EUROPEIA, 2018, p.6).

O professor conduz, incentiva e desafia; os aplicativos motivam e encantam (CHURKIN, 2019, p.132). O desafio de auxiliar prevenção dos males causados pelo barulho, causou muitas perspectivas e possibilidades, muitas ideias e trocas de opiniões, além do que revelou que até então nunca foi falado sobre este tipo de violência. Além do enriquecimento epistemológico, a autoestima dos jovens é alimentada, percebem-se empoderados e em um pertencimento ontológico.

O projeto está em andamento com muitos objetivos sendo alcançados, inscrito em alguns projetos a nível nacional. Os desafios são propostos, acompanhados e registrados. As resistências são encaradas com muita resiliência, pois o novo causa crise, no entanto o sentimento de imprevisível alimenta o desafio, reforça a participação e iniciativa. Para os integrantes os desafios transformam-se em aprendizado, práxis e a possibilidade de superação e criação. O pleno exercício da crítica e da cooperação Como professor, também há o sentimento de pertencimento e reconhecimento. Reforça-se com a UNESCO (2016, p. 58):

Nessas circunstâncias, alguns previram inicialmente que o magistério estava condenado a desaparecer progressivamente. Tais vozes alegavam que novas tecnologias digitais substituiriam gradualmente os professores, o que levaria a uma disseminação mais ampla de conhecimentos, maior acessibilidade e, acima de tudo, economia de meios e recursos, graças à enorme expansão do acesso à educação. Entretanto, devemos reconhecer que tais previsões não são mais convincentes: um magistério efetivo ainda deve ser considerado uma prioridade de políticas de educação em todos os países.

Entende-se que a figura do professor no século XXI continua oportuna, com o novo paradigma que se forma em que a internet e as TICS são marcos civilizatórios, são instrumentos no processo do ensino e aprendizagem, e com segurança, conclui-se que as novas tecnologias não substituem a presença do mestre, com o novo paradigma o professor torna-se um curador, pois pode decidir e INTUIR o que é melhor em termos de *tecné* para o seu aluno.

REFERÊNCIAS

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão Educacional**, Curitiba: Intersaberes, 2012.

CHURKIN, Ody M. **BYOD DA UNESCO: O Incentivo ao Mobile Learning para o ensino e aprendizagem**, Nova Edições Acadêmicas, Alemanha, 2019.

CHURKIN, Ody M. **O aplicativo Socrative e o processo maiêutico em São Carlos, ubiquidade ontológica**. CIET/EnPED, UFSCar, São Carlos, SP, 2018.

CHURKIN, Ody M. **Inovação e Empreendedorismo, O Mobile Learning com o Aplicativo Socrative e O BYOD da UNESCO: Uma Contribuição da Filosofia da Tecnologia para A Engenharia**, Anais XIV ENFOC: Encontro de Iniciação Científica e XIII Fórum Científico e V Seminário PIBID. Even3, Curitiba, PR, 2018.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências e tecnologias digitais na educação, 2018**. Disponível em : <https://ec.europa.eu/education/policy/estrategic-framework/education-technology_pt> Acesso em : 20 ago 2018

FAVA, Rui. **Educação 3.0: Aplicando o Pdca nas Instituições de Ensino**, São Paulo, Saraiva, 2014.

INTERNET SOCIETY. **Acesso a Internet y educación: Consideraciones clave para legisladores**. internetociety.org, 2017. Disponível em : 12 de julho 2018.

INTERNET WORLD STATS. <https://www.internetworldstats.com>

MARTINS, Mirian Celeste. **Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Artes**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

NOGARO, A.; CERUTTI, E. **As TICS nos labirintos da prática educativa**. Curitiba:CRV, 2016.

SIEMENTKOWSKI, B. C. **Achievement Unlocked na sala de aula: relações entre o desenvolvimento de competências digitais por meio de jogos digitais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, Florianópolis, 2017.

SOCRATIVE. <https://www.socrative.com>

TELEFÔNICA F. **Juventude Conectada**, Editora Fundação Telefônica Vivo, São Paulo, 2014.

TELEFÔNICA F. **Juventude Conectada, edição especial, empreendedorismo**. Editora Fundação Telefônica Vivo, São Paulo, 2018.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília, 2014.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial**, Brasília, Brasil, 2016.



CAPÍTULO 22

SUPERVISÃO, GESTÃO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA⁴¹

DOI 10.47402/ed.ep.c202166722073

Paula Cristina de Carvalho Gonçalves, Pós graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, UFT-TO e servidora pública municipal, Centro Municipal de Educação Infantil no município de Palmas, TO

RESUMO

O estudo a seguir tem o objetivo de abordar sobre a gestão, supervisão, planejamento e Projeto Político Pedagógico, vistos sob uma perspectiva democrática. Dentre as funções do supervisor pedagógico estão planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, propondo normas, orientando e inspecionando o seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos. Nas escolas e nos sistemas de ensino, a gestão democrática tem por objetivo envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de educação. Nessa ótica, os processos de gestão da escola vão além da gestão administrativa, eles envolvem ações que procuram estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos. Quando a escola ao ser capaz de construir, implementar e avaliar o seu projeto pedagógico, ela propicia uma educação de qualidade e exerce sua autonomia pedagógica. Ao exercer essa autonomia, a escola, consciente de sua missão, implementa um processo compartilhado de planejamento e responde por suas ações e seus resultados, garantido assim o sucesso e a permanência do aluno de forma qualitativa na escola.


PALAVRAS-CHAVE: Supervisão. Gestão. Planejamento. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço próprio da tarefa educativa. Sendo a escola uma instituição inserida num todo social mais amplo e complexo, hoje, há um consenso sobre o fato de que a educação é uma tarefa coletiva da sociedade. Isso quer dizer que, embora seja dirigida por uma equipe de pessoas que nela trabalham, ela não pode ficar à margem do contexto em que se insere. A escola é um lugar onde atuam diferentes pessoas e vontades e, portanto, nela são exercidos múltiplos papéis. Gestores, professores e outros especialistas da educação, corpo técnico administrativo e alunos, juntos, constituem a comunidade escolar, em sentido estrito.

Nesse sentido a organização do trabalho pedagógico da escola é algo que se tornou o eixo do processo de ensino, pois depende dele para alcançar os objetivos da qualidade total do

⁴¹ Trabalho de Conclusão de Curso – TCC- Artigo Científico, apresentado à **Banca Avaliadora** da AEDUC - Associação Especialista em Educação, Pós-Graduação *Lato Sensu*.



ensino-aprendizagem, pois é na sala de aula que se concretiza a teoria discutida nos planejamentos juntamente com o supervisor pedagógico.

O problema enfrentado nas escolas atualmente pelo supervisor pedagógico e gestor é a “falta de tempo” para realizar as atividades pedagógicas, por estarem envolvidos com questões administrativas, e muitas vezes os professores não dispõem do acompanhamento do supervisor na hora do planejamento.

Nesse aspecto o trabalho do supervisor precisa voltar-se para o processo de ensino-aprendizagem, pois seu objeto de trabalho é o professor, que merece um acompanhamento em sua prática, no planejamento e desenvolvimento de suas atividades.

Assim o sucesso de uma atuação do supervisor consiste em ter conhecimento do seu papel, de sua realidade, da sua equipe de trabalho, da comunidade em que a escola está inserida e da clientela presente. Depois, elaborar e desenvolver em grupo seu plano de ação e a partir destes dados o sucesso será uma consequência do trabalho de todos. Afinal, a escola é uma instituição em que as pessoas conhecem e aprendem novo saberes para uma vida melhor na sociedade no qual estão inseridos.

Cabe ressaltar que, sob uma perspectiva democrática, o planejamento, o Projeto Político Pedagógico e o trabalho do supervisor bem como do diretor devem estar voltados para a priorização da democracia, visando assim, a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem dos alunos.


DESENVOLVIMENTO

1. SUPERVISÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Dentre as funções do supervisor pedagógico estão planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, propondo normas, orientando e inspecionando o seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos.

O conceito de supervisão pode ser compreendido como:

A palavra Supervisão é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma “ideia de visão global” supervisor é aquele que: “assegura a manutenção de estrutura ou regime de atividades na realização de uma programação/projeto. É uma influência consciente sobre determinado contexto, com a finalidade de ordenar, manter e desenvolver uma programação planejada e projetada coletivamente” (MEDINA, 2008 p. 24).



De acordo Rangel (2001), em seu início a Supervisão Escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; um supervisor controlador e também controlado. Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), a supervisão educacional foi considerada uma grande aliada do professor na implementação, associada à avaliação crítica, desses parâmetros.

Nesse sentido, passa-se a reconhecer a necessidade de que o supervisor e o professor sejam parceiros, com posições e interlocuções definidas e garantidas na escola, enfatizando que o papel do supervisor no acompanhamento do professor em seu planejamento é imprescindível.

Concebe-se nesse sentido há que se considerar o papel do planejamento educacional que normalmente é realizado pelos professores juntamente com o supervisor pedagógico:

A partir de uma visão abrangente e integradora, o planejamento contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, ativista e assistemático. Como instrumento de preparação para a promoção de objetivos, ele antecede as ações, criando uma perspectiva de futuro, mediante a previsão e preparação das condições necessárias para promovê-lo e, acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas e das competências e determinações necessárias para assumi-las adequadamente. Embora, no entanto, o planejamento esteja associado à fase que antecede as ações, é necessário ter em mente que deve estar também presente em todos os momentos e fases das mesmas, constituindo-se, dessa forma, em um processo contínuo: planeja-se antes, durante e depois das ações, pois não é possível prever antecipadamente todas as condições de execução de planos, notadamente, das dinâmicas sociais, como é o caso da educação (LUCK, 2009 p. 33).

Vale ressaltar que a escola é uma manifestação tardia história da educação. É resgate da dimensão da totalidade educacional é condição para que o supervisor pedagógico possa ser um elemento transformador, compreendendo a questão da educação como ato político tendo as características de um educar inquieto, inquirido, criativo, ante rotineiro, antiformalista, desse modo na educação é necessário um constante questionamento sobre a escola hoje afim de que se conquiste a pretendida transformação.

Saviani (1985) conclui que a função do supervisor pedagógico é entendida como função educativa. Como tal “tem ela a característica técnica-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social”. “Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização leva a uma participação que pode ou não estar de acordo com os interesses do povo”.

Para Alves (1994) a função do supervisor pedagógico educacional no contexto histórico é, e sempre foi essencialmente política, porque sua ação implica num exercício de tomada de



decisões e se dá em uma sociedade de classes, que apresenta sérias contradições tanto no próprio sistema educacional como na forma de se encarar a educação. Assim, de um lado a educação recebe pouca atenção de nossos dirigentes, de outro lado, há todo um cuidado do poder central para que a educação não seja utilizada para desvelar a sociedade de classes na qual vivemos.

Cabe ao coordenador pedagógico se desempenhar para capacitar-se e capacita o professor e, juntos, enfrentarem a tarefa escolar. Deve ser superado o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores pedagógicos no sentido de resumir a sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que devem ser executadas pelo o professor. A grande questão que se coloca ao supervisor pedagógico na maioria das escolas é encontrar alternativas de ação.


Conforme Padilha (2001) o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos.

Em relação ao acompanhamento do planejamento do professor, cabe ao supervisor pedagógico envolver a previsão, provisão, organização, ordenação, articulação, sistematização de esforço e de recursos voltados para promover a realização de objetivos. Pelo planejamento delinea-se o sentido, os rumos, a abrangência, as perspectivas e as especificidades das ações necessárias para o alcance dos resultados pretendidos. É importante ter em mente que de nada valem as boas ideias, se não vierem se converter em ações que as ponham em prática.

1.1. ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO VIGENTE

De acordo o Projeto de Lei da Câmara, 132/2005, que regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências, a nível nacional em seu artigo 4º prevê as atribuições do Supervisor Educacional:

I – coordenar o processo de construção coletiva e execução da Proposta Pedagógica, dos Planos de Estudo e dos Regimentos Escolares; II – investigar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da Educação e integrantes da Comunidade; III – supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente; IV – velar o cumprimento do plano de trabalho dos docentes nos estabelecimentos de ensino; V – assegurar processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, em colaboração com todos os segmentos da Comunidade Escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino; VI – promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação; VII – emitir parecer concernente à Supervisão Educacional; VIII – acompanhar estágios no campo de Supervisão Educacional; IX – planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional; X – propiciar condições para a formação permanente dos



educadores em serviço; XI – promover ações que objetivem a articulação dos educadores com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a escola; XII – assessorar os sistemas educacionais e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica (PLC, 132/2005 art. 4).

A vigor da LDB lei nº. 9.394/96 que em seu artigo 61 preconiza que o "aproveitamento da formação e experiências anteriores" dos professores nas instituições de ensino como também em outras atividades, abre-se espaço para a formação não somente técnica, mas também dá grande ênfase à valorização da prática constituída ao longo dos anos de magistério confirmando a necessidade de teoria e prática andar juntas de forma refletida.

Partindo de tal premissa o supervisor pedagógico terá a função de mediação entre as diversas constituições escolar articulando "a pedagogia de sala de aula e a pedagogia institucional" (VASCONCELOS 2004).

Sendo elo entre as reais necessidades, expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola e com essas atitudes torna-se fundamental sua atuação diretamente com os professores.

A organização do trabalho pedagógico da escola é algo que se tornou o eixo do processo de ensino, pois depende dele para alcançar os objetivos da qualidade total de ensino, pois é na sala de aula que se concretiza a teoria discutida nos planejamentos juntamente com os professores.


Segundo Medina (2002, p.112):

é imprescindível para um bom trabalho do supervisor pedagógico desejo de cooperar para que a escola atinja seus objetivos previstos no seu projeto pedagógico; entusiasmo pelo trabalho da escola; otimismo em relação às necessidades da escola; gosto de conviver com os professores e demais elementos da comunidade escola, disponibilidade para o professor.

Dentre as funções do coordenador pedagógico estão:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (PILETTI, 2002 p. 70).

Corroborando o que foi mencionado anteriormente Medina (2002) afirma que o supervisor pedagógico deve prestar um assessoramento pedagógico ao professor no seu trabalho diário; deve ouvi-los em relação às suas dificuldades e facilidades, facilitando a hora de intervir no trabalho do professor e também abrindo espaço para a observação e visitas do coordenador pedagógico às salas de aula.



Nesse contexto é imprescindível que o supervisor seja mais diretivo e que dê mais informações, que organize o tempo, o espaço, a rotina, as tarefas; que informe com clareza o que se pretende; que facilite a inclusão dos professores na equipe escolar.

2. GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO

A escola é formada por grupo social e o exercício continuado em busca do trabalho coletivo num clima de respeito, solidariedade, apoio mútuo e tolerância favorecendo o crescimento do indivíduo no grupo, e o gestor deve nesse sentido encontrar mecanismos que fortaleçam seu compromisso social e sua competência democrática, social e política.

Nesse contexto as competências da gestão escolar são:

Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais. Aplicar nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos. Promover na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. Definir, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município. Promover e manter na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. Promover na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. Articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. Adotar em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LUCK, 2009 p. 15).

Nas escolas e nos sistemas de ensino, a gestão democrática tem por objetivo envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de educação. Nessa ótica, os processos de gestão da escola vão além da gestão administrativa, eles envolvem ações que procuram estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos para atingir um objetivo específico: promover uma educação de qualidade "que abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, art. 1º).



A democracia supõe, além da livre escolha dos governantes, das decisões por maiorias, a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas. Ou seja, o reconhecimento da diversidade social e a superação das desigualdades sociais. O aprendizado democrático implica a capacidade de discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo, para a construção de propósitos comuns. Na escola não é diferente. Nela encontramos, também, diversos modos de ser, de pensar e o conflito de interesses. Uma gestão democrática e participativa do ensino público busca, pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, a criação de um projeto pedagógico, com base na participação e nos princípios de convivência democrática.


Segundo Libâneo (2004), para que a escola exercite seu papel na construção da democracia social e política, são propostos cinco objetivos:

promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares; promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação; preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando preparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto etc.); formar para a cidadania crítica, isto é, forma um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho; desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias (LIBANEO, 2004 p. 34).

O gestor nesse sentido deve ser o grande articulador da escola, esforçando-se por criar canais adequados de comunicação e interação. Enquanto os professores estão mais envolvidos na dinâmica educativa o gestor deve estar atento a todos os aspectos que garantam o alcance dos objetivos da escola, mantendo um bom clima entre todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, professores, alunos e pais.

É importante ressaltar, como afirma Gracindo (2007) que a escola ao assumir a qualidade social, está atenta ao desenvolvimento do ser social em todas as suas dimensões: no econômico (inserção no mundo do trabalho); no cultural (apropriação, desenvolvimento e sistematização da cultura popular e cultura universal); no político (emancipação do cidadão).

Sabe-se que para garantir a qualidade de ensino e aprendizagem na escola é necessária a participação de todos, pois como afirma Libâneo (2004) a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.



Além disso, proporcionar um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Em âmbito geral o contexto escolar numa perspectiva democrática, tem características e exigências próprias. Para efetivá-la, devem-se observar procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas. Para isto, torna-se necessário promover atividades e exercer funções que promovam a presença e o fortalecimento da atuação das pessoas no interior das escolas.

No entanto, o modo democrático de gestão envolve o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados. Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação da comunidade escolar e local, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades.

No convívio democrático dentro da escola, é necessário valorizar a cultura à qual o grupo pertence e ir além dessa cultura, dando oportunidade aos alunos de ter acesso gradativo ao saber em âmbito regional, nacional e universal. E isso se dá estimulando a produção e a utilização de várias formas de expressão, linguagens, conhecimentos históricos, sociais e científicos, cuidando, ao mesmo tempo, da autonomia intelectual e moral do aluno, de tal forma que sua capacidade crítica e criadora possa ser constantemente estimulada.

A democratização da escola torna-se um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

Como aponta Paro (1998):

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 1998 p. 157).

De acordo com autor acima citado, a escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por toda a sua ação pedagógica e essencialmente educativa. No mesmo sentido, não podemos pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação.



3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Todos os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua Proposta Pedagógica (Art. 12º. da Lei 9.394/ 96), também referida em outro artigo da LDB como Projeto Pedagógico da Escola (Art. 14º. inciso I).

Alguns sistemas de ensino adotaram a nomenclatura Projeto Político Pedagógico para representá-lo. Independentemente da nomenclatura diferenciada, são equivalentes naquilo que representam e não apresentam diferenciação naquilo que explicitam. São denominações diferenciadas para designar o mesmo sentido de estabelecer uma visão de conjunto e direção ao processo pedagógico intencional a ser promovido na escola, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar (LUCK, 2009).


Destacam-se na LDB – 9394/96 três grandes eixos diretamente relacionados à construção do projeto pedagógico,

O eixo da flexibilidade que vincula-se à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico. O eixo da avaliação que reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis do ensino público (artigo 9º, inciso VI). O eixo da liberdade que expressa-se no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 3º, inciso III) e da proposta de gestão democrática do ensino público (artigo 3º, inciso VIII), a ser definida em cada sistema de ensino.

Considerando esses três grandes eixos, a LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habilita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico. Nessa perspectiva, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia.

Assim quando a escola ao ser capaz de construir, implementar e avaliar o seu projeto pedagógico, ela propicia uma educação de qualidade e exerce sua autonomia pedagógica. Ao exercer essa autonomia, a escola, consciente de sua missão, implementa um processo compartilhado de planejamento e responde por suas ações e seus resultados, garantido assim o sucesso e a permanência do aluno de forma qualitativa na escola.

O PPP é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar (Gadotti e Romão, 1994).



Constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica (Vasconcellos, 2004).

O Projeto Político Pedagógico segundo Veiga (2001) deve:

I) ser construído a partir da realidade, explicitando seus desafios e problemas; II) ser elaborado de forma participativa; III) corresponder a uma articulação e organização plena e ampla de todos os aspectos educacionais; IV) explicitar o compromisso com a formação do cidadão e os meios e condições para promovê-la; V) ser continuamente revisado mediante processo contínuo de planejamento; e VI) corresponder a uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade escolar (VEIGA, 2001 p. 62).

Desse modo como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola democrática é sustentada pela liderança, visão, diálogo, planejamento e ação.

Nesse sentido a supervisão pedagógica escolar e a gestão constituem um modo de articular pessoas e experiências educativas, atingir objetivos da instituição escolar, coordenar pessoas, planejar atividades, etc., mas às vezes o trabalho o trabalho de ambos fica restringido apenas à parte burocrática, deixando assim de desenvolver sua função de forma satisfatória.

A Legislação Educacional Brasileira assegura o direito e o dever do gestor e supervisor pedagógico participar do desenvolvimento de atividades como: Criar condições para o debate e o aprendizado mútuo, fortalecer o sentimento de grupo, de integração e aprendizado da vivência escolar, dentre outros.

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio.



Diante do que foi abordado é imprescindível ressaltar sobre a importância da construção do Projeto Político Pedagógico de forma a garantir a participação de todos os envolvidos no processo educacional: professores, pais, alunos, servidores de forma geral, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (coord.) Educação e Supervisão. São Paulo. Cortez Editora: Autores Associados, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20/12/96.

BRASIL. Escola e constituição da cidadania. In: Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997 Curitiba: Editora Positivo, 2009.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 132, de 2005, Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/76130>. Acesso em fevereiro de 2017.

GADOTTI. Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. Projeto da escola cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück. –

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. Campinas: Papyrus, 2008.

PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/ instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1998.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo. Ática, 2002.

RANGEL, Mary (org.). Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2001.



SAVIANI, Dermeval. O Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo. In: Revista da ANDE, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1033-4.pdf>. Acesso em fevereiro de 2017.

VASCONCELLOS. C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 13.a ed. Campinas: Papyrus, 2001.



CAPÍTULO 23

O ASSÉDIO MORAL COMO AMEAÇA À DEMOCRACIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIBEIRÃO PRETO/SP⁴²

Rafael Petta Daud, Doutorando em Educação Escolar, UNESP/PPGEE/FCLar

RESUMO

Não são poucos os estudos que indicam a presença do assédio moral em diversas relações modernas de trabalho, não sendo raras as consequências altamente prejudiciais à saúde física e/ou psíquica das vítimas que essa forma de violência produz. Vítimas que, aliás, muitas vezes não sabem como reagir e, com isso, passam a lidar com o problema através da única estratégia que conseguem conceber: se refugiar em condutas passivas chegando, inclusive, a se auto inculpar. Isto posto, a presente investigação parte da hipótese de que, quando na escola, o assédio moral incidir como potencial inimigo dos postulados expressos no modelo de gestão democrática, consagrado como norma pela legislação brasileira da Educação. Paralelamente, subjugamos a própria democracia a ser tomada como valor de referência ao desenvolvimento moral enquanto objeto de educação escolar. Assim, é com base nas hipóteses por nós assumidas *a priori* que efetuamos a incursão em nosso universo de investigação, uma escola pública municipal de educação infantil situada no interior do Estado de São Paulo, a fim de verificarmos a presença de eventuais indícios de assédio moral no contexto das relações interpessoais estabelecidas entre a pessoa ocupante do cargo de Direção Escolar e os professores que ali exercem a profissão. Compuseram nossa amostra oito docentes do sexo feminino, escolhidas de modo intencional sob o critério de adesão voluntária, para as quais aplicamos um instrumento de investigação formulado por questões abertas e fechadas com base em três dimensões: percepção de assédio moral contra si, percepção de assédio moral contra colegas de trabalho e sentimentos resultantes do assédio moral, seja sofrido ou testemunhado. Como resultados principais, pudemos contatar a recorrência desta forma de violência na instituição em questão, especialmente na forma de abuso de poder objetivado por ameaças veladas de punição e situações de humilhação pública, chegando a acarretar queda do apreço à profissão por parte de algumas docentes. Finalmente, os desconfortos gerados por tais situações representam um óbice à democracia nas relações escolares, já que esta não condiz com o autoritarismo que se sobrepõe ao seu principal fundamento: o caráter mútuo do respeito que, em uma democracia, não pode ser destituído pelo medo por parte de quem se encontra abaixo da posição de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio Moral, Legislação Brasileira da Educação, Escola, Gestão Democrática, Autoritarismo.

⁴² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.



1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho toma de empréstimo a observação de Costa et. al. (2015), segundo a qual o assédio moral incide de modo frequente em diversos contextos laborais, para pressupor que tal forma de violência pode, também, se manifestar nas relações de trabalho levadas a cabo no contexto das instituições de ensino. Deste modo, de antemão não seria difícil argumentar que, quando na escola, a presença de tal conduta como *modus operandi* do exercício do poder instituído mediante uma posição privilegiada na hierarquia administrativa representa um evidente óbice aos princípios que modulam o ideal de gestão democrática de ensino (DOURADO, 2001; PARO, 2017), com prováveis prejuízos à convivência entre os personagens que partilham determinado espaço comum. Afinal, se por um lado é incorreta a tradução da convivência democrática na escola como suspensão encenada das relações de autoridade que há nela, por outro lado não parece ser possível concebermos que o adjetivo “democrática” possa ser aplicado à convivência quando os debates que lhe fomentam são suprimidos pelo receio de se tornar a próxima vítima dos arbítrios e do desrespeito que caracterizam a autoridade quando esta se confunde com o autoritarismo (ARENDRT, 2009).

É no espírito das considerações supra citadas de modo bastante breve que se situam as inquietações motivadoras desta pesquisa. Assim, buscando verificar a presença ou não de situações consideradas como assédio moral, bem como, na hipótese de sua confirmação, mensurar possíveis implicações à subjetividade dos sujeitos envolvidos, neste espaço é apresentado um estudo de caso realizado mediante a incursão em um universo de uma escola pública pertencente ao sistema municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP e que atende exclusivamente a alunos da Educação Infantil. Neste universo, tomamos como objeto específico as relações de interação estabelecidas entre a pessoa ocupante do cargo de Direção Escolar – posição máxima na hierarquia administrativa se tomarmos como base as funções que são exercidas pelos atores que, na escola, convivem de modo direto – e outras que fazem jus ao cargo de docência – diretamente responsáveis pela educação das crianças transcorrida no cotidiano da sala de aula. Trata-se, portanto, da relação estabelecida entre diretor e professores, *a priori* caracterizada por uma hierarquia na qual o primeiro se posiciona de modo superior ao segundo do ponto de vista da relação de poder concebida de acordo com a outorga de cada papel.

Situadas a conjuntura geral desta investigação, a seguir são explicitados seus objetivos gerais e específicos.



2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Identificar, descrever e analisar possíveis atitudes caracterizadas como assédio moral no universo de uma escola pública municipal de educação infantil situada no município de Ribeirão Preto/SP. Para tanto, toma-se como objeto as interações estabelecidas entre a pessoa que, nesse universo, representa o cargo de Direção Escolar e os profissionais que exercem o cargo de docência.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Diagnosticar possíveis situações caracterizadas como assédio moral no universo da instituição escolar pesquisada;
- Identificar e analisar possíveis efeitos que estas situações podem exercer sobre o modo com o qual suas vítimas atribuem sentido ao papel de professor;
- Identificar e analisar sentimentos que, a longo prazo, podem se consolidar na subjetividade sob a mediação de casos de assédio moral sofrido ou presenciado
- Relacionar um eventual diagnóstico de comprovação do assédio moral com os pressupostos que justificam o ideal de gestão democrática de ensino.


3. METODOLOGIA

3.1 SOBRE A AMOSTRA PARA ESTA INVESTIGAÇÃO

Compuseram a amostra para esta investigação oito docentes do sexo feminino eleitas de modo intencional sob o critério de adesão voluntária. Dentre elas, a média de idade corresponde a 42,2 anos, sendo 11,62 anos o tempo médio de exercício profissional. Todas as docentes atuam em dois períodos (matutino e vespertino), sendo um período no universo pesquisado e outro em distintas unidades escolares que, públicas ou particulares, são declaradas como importantes sobretudo como forma de complementação de renda.

3.2 SOBRE O INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADO

O instrumento de investigação corresponde a um questionário composto por perguntas abertas e fechadas elaboradas de modo a captar dados de percepção mediante os quais, pelo cruzamento de informações, se pode mensurar alguns indícios esclarecedores do diagnóstico de assédio moral na escola. Além disso, as questões também foram formuladas de modo a, no caso da confirmação da presença de assédio moral, indicar os efeitos que o problema acarreta sobre



a dimensão afetiva das vítimas, especialmente na relação que esta pode ter com as motivações relacionadas ao exercício da profissão.

3.3 PROCEDIMENTOS


Após a coleta de dados mediante a aplicação do instrumento brevemente supra descrito às professoras, o procedimento de análise se deu, inicialmente, pela categorização dos dados em três dimensões: percepção subjetiva do assédio moral contra si, percepção subjetiva do assédio moral contra colegas de profissão e sentimentos derivados de tais percepções. Para esta última categoria, foram considerados determinados casos em que a houve a percepção de agressões que, por razões conceituais, não pudessem ser classificadas como assédio moral.

Em seguida, o cruzamento dos dados de resposta referentes à percepção de assédio contra si e contra outros fundamentou, em forma de mapeamento, os elementos mediante os quais foi possível constatar a presença ou não do assédio moral na instituição pesquisada. Dado que se trata de um estudo de caso composto por uma amostra considerada reduzida, não foi necessário submeter os dados à análise combinatória estatística, necessária no caso de amostras ampliadas. Em todo caso, a partir deste procedimento partiu-se para a leitura do potencial mediador exercido pelo assédio moral aos sentimentos das professoras mediante a análise das respostas que, de modo espontâneo, foram dadas na forma de preenchimento das questões abertas presentes no instrumento de investigação.

Isto posto, passemos à exposição do marco teórico perante o qual se constituiu a categoria de análise dos dados coletados.

4. MARCO TEÓRICO

Assume-se para este estudo a formulação conceitual sobre assédio moral proposta por Jeong e Kurcgant (2002) privilegiado uma possibilidade leitura baseada nos efeitos que esta forma de violência pode acarretar especificamente na dimensão psicológica do sujeito que é considerado como vítima de sua manifestação. Assim, entende-se por assédio moral uma forma de violência frequentemente caracterizada como de ordem psicológica, tendente a ser velada, sendo empreendida por alguém que, gozando de posição privilegiada nos termos da hierarquia que normalmente se estabelece em uma determinada relação de trabalho, submete um indivíduo sob seu comando a situações que se enquadram nos termos do abuso de poder. Se materializando principalmente através de situações humilhantes, persecutórias ou intimidatórias e com certa regularidade, o assédio moral possui o potencial de gerar sentimentos que temporalmente transcendem a experiência diretamente vivida no ambiente em que ocorre.



Isso porque, como sujeitos psíquicos, pode-se dizer que somos seres de representação (MOSCOVICI, 2003; ARENDT, 2000), fato que implica em uma determinada condição na qual uma situação considerada, do ponto de vista empírico, intensa tende a ser constantemente rememorada e reelaborada por diversas ocasiões em que tal situação se faz presente pela força da memória. Deste modo, eis a síntese que representa a formulação conceitual sobre o assédio moral à luz de sua extensão ao psiquismo do sujeito cujo infortúnio lhe coloca na condição de vítima: violência principalmente de ordem psicológica, cometida contra alguém que se situa em uma posição inferior em uma hierarquia institucional de poder, demarcada pela repetição e com potencial efeito de transcender a relação espaço-temporal de sua manifestação, dada a força que a memória exerce na atividade de representação.

No caso da hipótese de sua manifestação no universo deste trabalho, é possível esperar que a forma de violência em questão é capaz de, pela repetição, se naturalizar, ocasionando prejuízos progressivos tanto referentes à condição moral do algoz quanto relacionados com os sentidos que dão força ao exercício profissional cotidiano por parte de suas vítimas – que seriam, no caso, os sujeitos que ocupam o cargo de docência. Finalmente, não seria difícil projetar que um clima escolar demarcado pelo desânimo, pela falta de empatia e pelo predomínio do receio de “dar um passo em falso” pode acarretar problemas também para aqueles que, pela via da educação, gradualmente devem adquirir o gosto pela convivência em uma esfera que pode ser considerada como pública. Ou seja, para as crianças cuja escola, como bem observa Arendt (2009), corresponde à segunda instância de socialização e que é responsável, sobretudo, pela apresentação do mundo público enquanto tal. Esta, enfim, não é uma atribuição aleatória outorgada para a escola. É inerente à sua própria natureza. A ela, sempre em aberto estará a questão: quais são os sentidos das interações sociais que serão, por meio das próprias interações, transmitidos às crianças por meio da escola?

Sem apartar da premissa pela qual a educação para a democracia não coaduna com a naturalização de condutas consideradas antidemocráticas e desrespeitosas no cotidiano escolar, no próximo tópico são apresentados os resultados obtidos, acompanhados de suas respectivas discussões.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em Tabela 1, temos as respostas dadas à primeira questão proposta por meio do instrumento de investigação.

Tabela 1- Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências próprias

Você já se sentiu intimidada, maltratada, ameaçada, humilhada ou ofendida nos últimos 6 meses por parte de um ou mais representantes da equipe gestora de sua unidade educacional?	Docentes (n=8)
Não	0
Sim. Pelo menos uma vez nos últimos seis meses.	5
Sim. Pelo menos uma vez por mês.	1
Sim. Pelo menos uma vez por semana.	0
Sim. Mais de uma vez por semana.	1
Sim. Praticamente todos os dias.	1

Fonte: autor desta investigação

Embora com frequências distintas, vemos que todas as respondentes assinaram de modo afirmativo à questão. Sem almejar sugerir uma relação na qual seja possível mensurar os danos às vítimas em proporção direta com a frequência das agressões – já que os danos se relacionam com variáveis como, por exemplo, a forma como o sujeito agredido recebe agressão e a intensidade da agressão que pode independe de sua frequência – presume-se que o enquadramento na definição de assédio moral adotada neste trabalho se dê às situações de repetição no mínimo semanal, dado que esta é uma condição que permite qualificar as agressões como sistemáticas e regulares, condição à sua tipificação como assédio moral (HIRIGOYEN, 2002). Deste modo, duas professoras poderiam ser consideradas como vítimas de assédio moral, ao menos de acordo com a percepção que manifestam a respeito da relação que estabelecem com quem é considerado autoridade máxima na escola. É óbvio que os dados de percepção não podem, por si só, serem considerados índices do fenômeno pesquisado, visto que há, p. ex., a possibilidade de situações não agressivas serem consideradas, pela plasticidade da representação, como agressão e vice e versa.

Feita esta advertência, ela não é desconsiderada como fator de ponderação aos dados referentes ao assédio moral com base na posição de testemunho, descritos em Tabela 2:

Tabela 2 - Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências testemunhadas

Você já se presenciou alguma colega ser intimidada, maltratada, ameaçada, humilhada ou ofendida nos últimos 6 meses por parte de um ou mais representantes da equipe gestora de sua Unidade Educacional?	Docentes (n=8)
Não.	0
Sim. Pelo menos uma vez nos últimos seis meses.	2
Sim. Pelo menos uma vez por mês.	1

Sim. Pelo menos uma vez por semana.	3
Sim. Mais de uma vez por semana.	2
Sim. Praticamente todos os dias.	0

Fonte: autor desta investigação

Percebe-se que ao menos cinco respondentes manifestam ter presenciado semanalmente uma ou mais situações dentre as descritas, ao mesmo tempo em que nenhuma assinalou a alternativa negativa. Reiterando que há de se considerar as ambivalências que marcam a interpretação dos dados à luz da percepção, é possível afirmar que, ao menos aparentemente, as práticas descritas tanto em Tabela 1 quanto em Tabela 2 se revelam como corriqueiras. Aliás, este é um indício que tende a se fortalecer quando constatas as respostas dadas em razão da pergunta sobre a quantidade de docentes que as respondentes indicam ter presenciado como vitimizadas pela violência em questão. Enquanto duas professoras indicaram ter presenciado “de 2 a 5 docentes”, três responderam “de 6 a 10” e as outras três “mais de 10”.

Embora tais situações possam ou não ser enquadradas como assédio moral nos termos das definições assumidas neste trabalho, sem dúvida todas elas correspondem a uma lógica comum a partir da posição do agressor: subjugar quem se situa sob suas deliberações eliminando os conteúdos considerados moralmente desejáveis em nome da arbitrariedade que subjaz elementos que são exatamente a manifestação do desrespeito e da intolerância potencializadas pela força e pelo poder. Ao se valer desta forma de agir, a pessoa responsável pelo cargo de Direção Escolar indica levar a cabo condutas que, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2003), podem levar as professoras a distúrbios de ordem física e/ou psíquica, em seu extremo chegando a culminar em risco de suicídio (OLIVEIRA, 2003). Conforme o depoimento de uma das professoras entrevistadas, é possível depreender o modo com o qual estes distúrbios podem se relacionar com o praticamente inevitável estado de vigília: “(...) meu medo era que a qualquer momento fosse acontecer comigo”.

Sobre as impressões acarretadas pelo testemunho das situações de desrespeito, enquadradas ou não como assédio moral, solicitamos às professoras que indicassem até três termos representativos do que sentiram. Obtivemos, assim, que 67% dos termos citados coadunam com sentimentos que tendem a gerar a passividade como resposta às agressões (p. ex., medo ou insegurança), 16,5% com sentimentos considerados mais proativos (como raiva, indignação ou revolta) e 16,5% com sentimentos que podem levar tanto à passividade quanto à proatividade, visto que são manifestos como percepção de ter sido vítima de ofensas ou desrespeito. Isso significa que a maioria das docentes entrevistadas pode não conseguir elaborar

formas de reação mediante as quais o problema é capaz de cessar, tornando cotidiano o fato de que seria preciso se acostumar com esta forma de convivência no ambiente escolar.

Sobre os efeitos que a percepção de assédio moral em seu próprio ambiente de trabalho pode ter com relação ao modo com o qual as professoras atribuem sentido à existência como professor, vemos em Tabela 3 a resposta que elas assinalaram acerca da relação entre as agressões sofridas e as motivações sobre a profissão docente:

Tabela 3- Situações que podem indicar a presença de assédio moral, conforme frequência e percepção das docentes pesquisadas com relação às experiências testemunhadas


Com relação às consequências das ocasiões retratadas para a sua profissão, assinale a alternativa que mais se aproxima da explicação	Docentes (n=8)
Não geram nenhum efeito	0
As situações me incomodam um pouco. Porém, sigo adiante, pois gosto do que faço	6
Me abalam consideravelmente. Tenho vontade de desistir de minha profissão	2

Fonte: autor desta investigação

Constata-se, portanto, que não parecem ser sem efeito as agressões. Embora a maioria das docentes manifeste um peso maior ao apreço que sentem pela profissão e, assim, permaneçam motivadas ao seu exercício, algumas acabam por manifestar o desejo de abandonar a própria carreira. Isso leva a ressaltar os prejuízos que, do ponto de vista psíquico, podem ser acarretados no caso da prevalência de tal sentimento a longo prazo, o qual é inevitavelmente demarcado pela necessidade de ensinar que, no caso das professoras é, inclusive, de ordem material.

Explicitados os dados principais de um problema que parece se manifestar ao menos no recorte da totalidade das relações vividas em uma realidade certamente complexa, no momento não parece restar dúvidas quanto à natureza que subjaz algumas ações empreendidas pela profissional que, no universo em questão, responde pelo cargo de Direção Escolar: o abuso de seu poder objetivado em ações desrespeitosas que, no mínimo, provocam o desconforto em um ambiente que deve ser considerável saudável para o pleno exercício da pedagogia.

Neste sentido, manifesta-se a carência de conteúdos morais que são tão necessários a qualquer relação de ordem interpessoal que ambicione merecer o adjetivo de ética. Esta condição como fator de qualificação do modo de gestão escolar se confronta diretamente com o paradigma base dos princípios de gestão democrática já consagrados em nossa legislação para a educação, seja por meio da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) ou da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Aliás, acerca destas observações, é válido nos questionarmos: Como seria possível o exercício de uma gestão




considerada democrática em meio a um ambiente cujo autoritarismo que se manifesta na forma de desrespeito constitui a forma de tratamento predominante exercida por quem deveria, ao contrário, liderar o fomento da democracia à luz de sua via institucional escolar?

Sendo dispensáveis argumentos que reforcem a obviedade da resposta negativa à questão, passemos, portanto, às considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa a incursão em uma temática que, aparentemente, tem sido pouco explorada no campo da produção de conhecimentos sobre a educação. Sabe-se que, diante da dimensão que lhe abarca, a eleição de um universo específico demarcado por uma amostra certamente impede que este estudo possa almejar uma determinada generalização que transcenda o caráter de “estudo de caso”. No entanto, mais do que apontar suas insuficiências, há uma determinada relevância que deve ser salientada, a qual: trazer à discussão o tema do assédio moral que, muito provavelmente, não é raro no contexto das práticas de gestão levadas a cabo das instituições de ensino brasileiras, sejam estas de qualquer natureza. Isso porque, quando presente, o assédio moral corresponde a um óbice não apenas aos pressupostos normativos que regulamentam o princípio democrático de gestão vigente na legislação brasileira, mas também e sobretudo representa um xeque à própria moralidade pautada em valores que, de acordo com nossa cultura, são considerados como desejáveis, tais como, por exemplo, a tolerância, a generosidade o diálogo. Aliás, todos estes valores podem ser considerados como fundamentais ao exercício de uma forma mútua de respeito, tal qual descrito por Piaget (1994) exatamente como decorrente de uma forma de convivência que, assentada no princípio da cooperação, se aproxima do que atualmente podemos entender como favorável à democracia. Se tomarmos como base o fato de que a escola é, no mundo moderno, instância privilegiada de uma socialização que pode ser favorável ao desejo por uma sociedade democrática, os problemas nesta investigação elencados adquirem particular relevância, devendo ser categórica a rejeição a qualquer forma de menosprezo, em qualquer que seja a relação.

Amiúde, ao menos conforme foi observado no caso do universo pesquisado não parece ser categórica a rejeição ao menosprezo por parte de quem talvez mais deveria se esmerar a favor da manutenção do respeito mútuo no cotidiano escolar. Se esmerar, enfim, pela convivência harmoniosa não apenas dos demais com relação a si, mas também entre



professores, alunos e familiares que compõe o que se pode chamar de comunidade escolar, substituindo a angústia, a desmotivação e o desânimo pelos seus descritores opostos.

Antes de encerrar, é preciso explicitar alguns dos limites que foram impostos a esta investigação. O primeiro deles se refere à impossibilidade de mensurar os efeitos dos problemas aqui elencados a longo prazo. Para isso, seria necessário o desenvolvimento de um estudo considerado longitudinal. Assim, se restringe sensivelmente a possibilidade de avaliar uma importante dimensão do problema no que tange aos danos em potencial que pode acarretar à condição do professor, fato aqui admitido sem receio.

Um outro limite se deve à natureza do instrumento de investigação, já que suas questões permitem somente a aproximação do pesquisador de indícios de um contexto que, sem dúvida, há de ser mais complexo. Para um exame mais aprofundado das implicações que podem ser atribuídas à prática do assédio moral no âmbito das relações que foram colocadas em questão no presente trabalho, seria necessário o uso de um método considerado de teor mais clínico. Todavia, além de esta condição exigir uma demanda maior por tempo, haveria a necessidade do uso de entrevistas metodologicamente orientadas de caráter aberto, fato que provavelmente seria inviabilizado diante das condições que se apresentaram a este estudo. Observa-se, neste sentido, que houve dificuldades de coletar dados no universo de pesquisa devido a determinadas manifestações de resistência provenientes da administração da escola.

Situadas as devidas ponderações a respeito do alcance deste estudo à luz de suas limitações, manifesta-se, por fim, o desejo de que outros trabalhos, de maior dimensão, possam eleger como temática o assédio moral no contexto das relações de trabalho transcorridas no cotidiano escolar. Afinal, o repúdio ao desrespeito e à violência exercidos sob o argumento do poder se inicia a partir da tomada de consciência social que, sem dúvidas, pode ser fundamentada na produção de conhecimentos considerados acadêmicos.

Enfim, que seja dado ao argumento da força a força do argumento. Com isso, vence a Educação.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. de César Antônio Abranches. 4 ed. Rio de Janeiro: Relume Domará, 2000.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 08 de abril de 2018.

COSTA, I.C.P. *et. al.* Produção científica acerca de assédio moral em dissertações e teses no cenário brasileiro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Pulo: USP, v. 49, n. 2, p. 267-276, 2015.

DOURADO, L. F. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED, 2001.

HIRIGOYEN, M.F. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

JEONG, D.J.Y.; KURCGANT, P. Factors of work dissatisfaction according to the perception of nurses of a university hospital. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre: UFRGS, v. 31, n. 4, p. 655-61, 2010.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (compilación). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

_____. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología/ Desclée de Brouwer, 1992.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

OLIVEIRA, E. S. Assédio Moral: Sujeitos, Danos à Saúde e Legislação. **Assédio Moral e Assédio Sexual**, Rev. Eletrônica: TRTPR, v. 23, n.184, p. 128-147, 2013.

ORGANIZATION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. **Um informe de la OIT**. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/inf/pr/2000/37.htm>. Acesso em: 10 mai. 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, J. **O juízo moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (Comp). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1952/1994, pp. 181-290.



CAPÍTULO 24

OLHARES SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA ACERCA DO ASSUNTO

Anthony Scapin Eichner, Mestrando em Educação, Universidade Federal de Santa Maria-RS

Estefani Baptistella, Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria-RS

Marília do Nascimento Moraes, Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria-RS

Rafaela Hesse, Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria-RS


RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de revisão de literatura que trata sobre os processos de formação de professores e as políticas públicas para sua formação. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as produções científicas acerca dos processos de formação de professores a partir das políticas para a formação, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores e a Base Nacional Curricular Formação. Para isso, desenvolveu-se o estado do conhecimento nas revistas: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, Caderno CEDES, Educar em Revista, Educação e Pesquisa, Educação & Realidade, Educação e Sociedade, no intuito de verificar as produções científicas acerca da temática da pesquisa. O debate sobre políticas de formação de professores é um movimento que vem ganhando força com o passar dos anos devido às alterações na legislação nacional. Cada nova política de formação coloca em cheque a construção de novos valores e práticas, podendo estas apresentar um risco à formação docente. Numa perspectiva construtiva, percebe-se a amplitude das áreas de atuação dos professores, bem como das políticas públicas que embasam a formação docente, contribuindo para o aperfeiçoamento de novos conhecimentos advindos de análises e reflexões realizadas ao longo do trabalho.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores; Políticas de formação de professores; Base Nacional Comum Formação; Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação de professores.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada, é resultado de um trabalho de revisão de literatura da disciplina de Políticas e Práticas de Formação de Professores, do Curso de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, o qual buscou compreender os processos de formação de professores a partir das políticas para a formação, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores e a Base Nacional Curricular Formação.



A pesquisa realizada teve por base o estudo do conhecimento a respeito das políticas para a formação de professores, sendo assim, um estudo de suma importância pois conforme Romanowski (2006), estudos do conhecimento

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI, 2006, p. 39).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as produções científicas acerca dos processos de formação de professores a partir das políticas para a formação, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores e a Base Nacional Curricular Formação, considerando os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um estudo do conhecimento nas revistas mencionadas, via SciELO, para verificar a produção científica em relação a formação de professores;
- Identificar pesquisas que tratam sobre a formação de professores, voltadas a políticas como a DCN para a formação de professores e a BNC formação de professores
- Refletir sobre a produção científica acerca da formação de professores

Tais objetivos serão cumpridos a partir da caracterização das pesquisas identificadas e analisadas, da definição de eixos ou categorias relativos aos temas de pesquisa, da síntese dos principais aportes conceituais utilizados e dos resultados/conclusões das pesquisas.

METODOLOGIA

O estado do conhecimento se caracteriza pela pesquisa e análise crítica das produções científicas concluídas e publicadas, percorrendo caminhos para chegar no objetivo final: a aprendizagem através da articulação dos trabalhos (Okoli, 2009). No mesmo sentido que Morosini & Fernandes (2014), caracterizam estado do conhecimento como sendo um estudo de:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI & FERNANDES, 2014, p. 155).

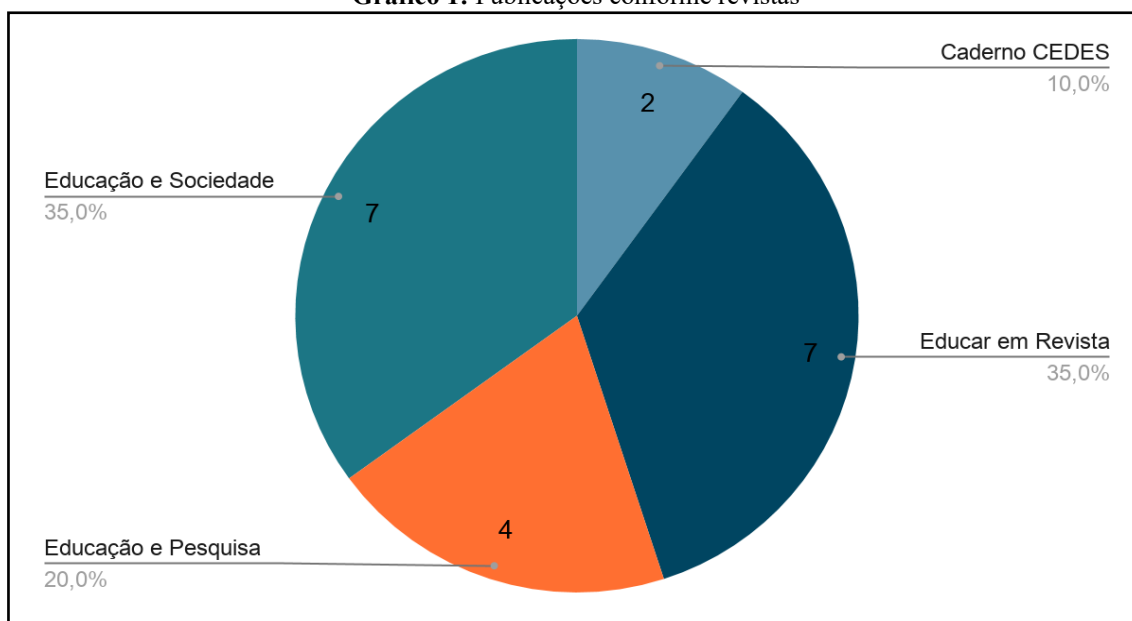
Dessa forma, este trabalho foi realizado a partir da busca de publicações das revistas Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, Caderno CEDES, Educar em Revista, Educação e Pesquisa, Educação & Realidade, Educação e Sociedade. As buscas foram feitas na plataforma SciELO a partir de dois descritores: (i) Formação de professores - Base Nacional

Comum Formação; (ii) Formação de Professores - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, filtradas para o idioma português, nas revistas e cadernos já mencionados. É válido ressaltar que os dois descritores foram buscados em duas pesquisas diferentes na plataforma.

DESCOBERTAS INICIAIS: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisando o primeiro descritor, definido por Formação de professores AND Base Nacional Comum Formação, foram encontradas somente três publicações, todas na Revista Educação e Sociedade. Já quando utilizado o descritor definido por Formação de Professores AND Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a pesquisa resultou em 17 publicações, presentes nas revistas Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educar em Revista e no Caderno CEDES. Dessa forma vemos que na revista Educação & Realidade e no Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, nenhum dos descritores representou publicações por elas realizadas. Para ilustrar a primeira etapa do estado do conhecimento, foi elaborado um gráfico demonstrado a seguir.

Gráfico 1: Publicações conforme revistas



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

O gráfico representa o total de publicações encontradas e sua distribuição nas revistas. Entretanto, nem todos foram aqui abordados, pois, após a leitura flutuante destes, foram selecionados os que melhor se encaixavam nas discussões propostas pela pesquisa, representando um total de 13 artigos, os quais são apresentados na tabela a seguir, seguindo a ordem cronológica de sua publicação.

Tabela 01: Trabalhos selecionados na pesquisa.

N	Título do trabalho	Autor/a	Ano	Revista/ Caderno
1	A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.	FREITAS, Helena Costa Lopes de.	1999	Educação e Sociedade
2	As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente	PEREIRA, Júlio Emílio Diniz	1999	Educação e Sociedade
3	Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação	AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues	2006	Educação e Sociedade
4	Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores	LIBÂNEO, José Carlos	2006	Educação e Sociedade
5	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.	FREITAS, Helena Costa Lopes de.	2007	Educação e Sociedade
6	O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física	BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de and HUNGER, Dagmar.	2008	Educação e pesquisa
7	Pedagogia: concepções e práticas em transformação	PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; MACHADO, Érico Ribas	2009	Educar em Revista
8	Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia	GONDIM, Janedalva Pontes and FERNANDES, Ângela Maria Dias	2011	Educação e pesquisa
9	Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor	EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara	2012	Educar em Revista
10	Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente	MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza.	2015	Caderno CEDES

11	Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade.	2017	Educação e Pesquisa
12	A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades	GIOVINAZZO JR., Carlos Antonio	2017	Educar em Revista
13	Formação de profissionais da educação alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade	LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa.	2018	Educação e Sociedade

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.


Antecedendo as discussões sobre cada uma das produções, apresentamos um breve resumo sobre cada um dos trabalhos selecionados para análise, tendo como base a tabela 1.

Freitas (1999), retoma em suas discussões a trajetória do movimento dos educadores, na batalha pela formação e profissionalização da profissão com base na LDB 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o papel fundamental da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), neste processo.

Pereira (1999), em seu texto, aborda questões que apontam para a necessidade da criação de diretrizes curriculares para cursos de formação de professores no país. Para isso, ressalta que muito pouco mudou na formação dos professores desde 1930, apesar de a LDB (1996) ter proposto diversas mudanças, trazendo à tona o debate a respeito de diretrizes para formação.

Aguiar et al (2006) apresentam as Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia, partindo também de uma breve análise da política e seus problemas e tensões vividos ao longo dos anos. A partir daí os autores apresentam um recorte histórico das principais características das “diretrizes” até que em 1998 é que é efetivado um grupo para a criação das diretrizes para a Pedagogia, buscando um documento que ressalte todas as especificidades da área.

Libâneo (2006) faz uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, Resolução CNE /CP n. 1, de 15/5/2006, abordando, principalmente os aspectos incongruentes dessa política com a realidade das necessidades de formação do profissional docente, e que por isso, não contribuem para a superação de problemas acumulados na busca da qualidade na educação



Oito anos depois de seu primeiro artigo aqui referenciado, Freitas segue em busca de respostas sobre a priorização da formação inicial de professores a partir das legislações nacionais. Freitas (2007) propõe-se a examinar as políticas atuais de formação, enfatizando as novas ofertas de cursos à distância, através da Universidade Aberta do Brasil. Incentivando o crescimento dos cursos e possibilitando o acesso à educação superior.

Benites, Souza Neto and Hunger (2008), abordam sobre a formação de professores no componente Educação Física, examinando como ocorreu o processo de qualificação e certificação, com base nas políticas públicas de formação desta disciplina especificamente, tomando como base as Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004) que trazem perspectivas na formação de um professor mais qualificado para atuar, dando prioridade para a dimensão política da profissão, das competências e do conhecimento da área.


Com análises de concepções educacionais, as autoras Paula e Machado (2009) iniciam suas discussões. Após, ressaltam a priorização da base da formação docente e o surgimento das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, na resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006. Dessa maneira, as autoras realizam uma análise crítica do curso de Pedagogia e das políticas públicas educacionais, salientando a pedagogia social em suas discussões ao longo do artigo.

Em Godim e Fernandes (2011), encontramos uma análise acerca das políticas de formação de professores e o ensino de arte nos currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas da Paraíba-RN. Para este estudo foram explorados documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006, os projetos político-pedagógicos dos cursos e as ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de arte.

As autoras Evangelista e Triches (2012), discutem em suas escritas sobre a relação das Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNs, para o curso de Pedagogia e a influência dos organismos multilaterais nesse processo. Da mesma forma que as autoras, analisam as políticas de formação de professores juntamente com os organismos multilaterais e sua importância nos processos que ocorrem dentro da escola.

Magalhães e Azevedo (2015) têm como foco o estudo da formação, principalmente continuada, de professores e tem como direcionamento, para isso, o estudo de diversos documentos.

O artigo de Pimenta et al. (2017), tem como discussão geral o curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, com ênfase na formação de professores. Os autores



realizam um recorte e análises nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. Discutem, também, sobre os termos pedagogo docente ou pedagogo generalista e sua ampla formação e áreas de atuação.

Giovinazzo Jr (2017) realiza uma análise de documentos que visam regular e orientar a formação inicial de profissionais da educação básica.

Já com uma publicação mais recente, Leite et al (2018) apresentam os desafios e as demandas da formação inicial de professores no Brasil, pensando com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores (Resolução no 2/CNE/2015) e nas adequações (que não resolveram os problemas de formação dos professores) que os cursos tiveram que realizar em seus currículos, usando por exemplo os cursos de licenciatura na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

UM OLHAR APROFUNDADO PARA AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Realizada uma breve apresentação dos textos, apresentaremos, na presente seção, a análise dos mesmos. Para isso, contamos com a ajuda das seguintes perguntas: o artigo relata uma pesquisa empírica ou é um ensaio teórico? Quais as intenções do artigo (objetivo(s), problema de pesquisa)? Qual o foco/objeto de estudo? Qual a metodologia? (se for pesquisa empírica) Qual a tese/argumentos? (se for ensaio teórico) Quais resultados/conclusões?

Pereira (1999) aborda em seu artigo, intitulado *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*, os diferentes modelos de formação docente e as demandas para a formação do profissional contextualizada ao que é emergente na educação Básica. Tudo isso faz tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394-96), a qual foi a responsável por promover novos debates acerca da formação de professores no país. Como tese, defende a ideia de que o conjunto de leis que vem sendo formulado para regulamentar a formação docente no Brasil vai em direção ao rompimento do atual modelo de formação dos profissionais da educação. Aliado a isso existe a necessidade de qualificar um grande número de educadores com baixo investimento governamental, questões essas que podem acarretar inúmeros problemas, não somente na formação dos professores, mas também na qualidade educacional brasileira.

Como conclusão defende a premissa de que não é somente por meio de políticas públicas que se resolverá os problemas de formação (inicial ou continuada) docente, pois os fatores externos (salários, condições das escolas, das comunidades...) à formação devem ser analisados




e considerados quando se pensa nesse profissional. Somente com uma mudanças drásticas na condição deste profissional e na união entre escola-universidade, proporcionando experiências mais significativas, é que se pode promover alguma mudança na questão da formação docente no país.

Freitas (1999) em *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*, destaca o empenho para construir de forma coletiva uma base comum nacional, que neste período, vai ao desencontro do que prevê as políticas de formação de professores. Por outro lado, a autora aborda também a proposta de uma escola única, propondo uma reorganização nos cursos universitários de formação de profissionais da educação.

Em *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*, Aguiar, et al. (2006) relatam, os problemas e as tensões do curso de pedagogia na tentativa de criação das diretrizes curriculares de formação dos profissionais em questão. Assim, tem por objetivo (re)visitar a graduação em pedagogia, principalmente, a partir das novas diretrizes curriculares do curso, relacionando com a sua história e o contexto político da educação superior. Os autores destacam o longo processo de elaboração das diretrizes, as quais causaram mais transtornos que efetivamente auxiliaram na melhora da qualidade educacional

Outro aspecto que vale ressaltar é o fato de se ter a urgência na formação de professores, o que acarretou em cursos que de fato não formam o professor para atuar em suas funções. Para isso, como conclusão são apontados pelos autores aspectos como a necessidade de avaliar as instituições e seus cursos, antes de permitir sua existência, sendo o grande desafio das diretrizes a construção de uma identidade dos cursos de pedagogia, cursos estes que venham a formar um profissional completo e preparado para todas as funções que pode exercer como pedagogo.

Já Libâneo (2006) em seu trabalho intitulado *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*, faz uma análise crítica das diretrizes estipuladas pelo CNE, justificando a tese de que o documento não alterou, nem contribuiu para a superação dos problemas educacionais, mantendo as antigas imprecisões conceituais ao termo pedagogia e suas atribuições para a escola. Assim, sem concluir especificamente, alerta que a pedagogia é uma área que se move na teoria e na prática, é que por esse motivo os currículos devem ter alinhadas essas questões.




Além disso, define três dimensões da abordagem pedagógica, as quais identifica como a) dimensão epistemológica - reflexão crítica sobre exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas; b) dimensão prática – o modo de agir pedagógico articulando saberes e fazeres, isto é, os saberes pedagógicos; e c) a dimensão disciplinar - uma síntese, a partir dos saberes sobre as práticas, dos saberes teóricos constituídos na tradição investigativa e das exigências postas pela sociedade com relação a propósitos formativos dos sujeitos.

Assim, afirma que o curso oferece “formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas” (LIBÂNEO, 1999, p. 870). Por fim, ele ressalta a importância de se manter o diálogo entre universidades, escolas e formuladores de políticas públicas da área educacional, para que todos os processos se deem de forma congruente.

Freitas (2007) em seu artigo *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*, destaca alguns pontos que devem ser considerados para a melhoria e valorização da carreira docente, em destaque: condições de trabalho, salários e carreira. A partir daí a autora indica algumas condições para que haja efetivamente uma política global de formação e profissionalização docente, baseado no que defende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), priorizando a qualidade no processo de formação.

A formação específica determinada pelo componente curricular escolhido pelos professores de área tem um espaço significativo nas discussões sobre formação de professores, cada vez mais as áreas do conhecimento e respectivamente as disciplinas discutem dentro de seus currículos a questão da do processo de formação. Neste viés Benites, Souza Neto and Hunger (2008) destacam em seu artigo *O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física*, que as diretrizes enfatizam as competências técnicas as quais o profissional de Educação Física deverá possuir, e deixam a desejar no que se refere à formação integral e articulada do profissional, o que parece ser um ponto em comum dos cursos de formação de áreas específicas.

As autoras Paula e Machado (2009), em seu artigo *Pedagogia: concepções e práticas em transformação*, desenvolveram uma pesquisa empírica, buscando análises críticas das concepções educacionais no curso de Pedagogia em documentos e produções bibliográficas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006. Durante as análises, percebeu-se que ocorre um avanço




com a construção das Diretrizes no sentido social na formação de professores, mas logo, existem fragilidades na base de formação, pois muitos professores acabam restringindo-se apenas em uma única área, como identifica-se quando as discussões encaminham-se no sentido das incertezas sobre a atuação do professor, pois as Diretrizes são muito amplas e acabam deixando lacunas em suas considerações.

Sendo assim, a pedagogia social, termo discutido que surgiu como instrumento da educação, é um caminho para atender as demandas da sociedade e buscar o professor, considerado como um educador social, um agente transformador das práticas desenvolvidas dentro e fora da escola.

Os estudos de Godim and Fernandes (2011), na pesquisa intitulada *Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia*, identificaram uma grande contradição com relação ao papel do pedagogo e o perfil proposto pelas diretrizes curriculares que tem como objetivo priorizar os interesses do governo e a regulação social dos sujeitos. Quanto ao ensino de arte nos primeiros anos de escolarização constitui-se por um processo complexo o qual requer preparo e um trabalho articulado entre o pedagogo e o professor de arte, situação esta que não ocorre na realidade de nossas escolas públicas. Fator este que prejudica o desenvolvimento pleno dos alunos e dificulta a qualidade do ensino. Por outro lado propõe-se uma alternativa, a de investir mais na formação inicial dos pedagogos, de tal forma que os mesmos tenham a oportunidade, durante a graduação, de entender a arte em si favorecendo a formação estética dos professores, proporcionando assim condições de aprendizagem que possibilite a formação integral dos pedagogos.

As investigações das autoras Evangelista e Triches (2012), no artigo *Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor*, conduzem uma reflexão das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia e a influência dos organismos multilaterais. Para isso, realizam uma pesquisa qualitativa e após, uma análise documental. Um dos autores que surge para embasar com grandiosidade a pesquisa é Libâneo (2006), propondo as competências atribuídas para cada cargo dentro da escola.

Nas diretrizes, as autoras buscam refletir sobre a amplitude de ser professor e suas diferentes atribuições. Considerar o professor um super professor, embasado na interferência dos organismos multilaterais, pelas suas ações e campos de domínio na escola: planejar, refletir, avaliar. Destacam, também, a importância da gestão participativa na formação dos professores,



em que as Diretrizes trazem em diversos artigos, juntos, representam o alargamento da profissão docente.


Magalhães e Azevedo (2015), no artigo *Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente* têm como foco o estudo da formação, principalmente continuada, de professores. São analisadas as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, anexo à Lei 13005/14, e evidenciada a influência da LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Nesse artigo não é explicitado o objetivo ou problema de pesquisa.

A constatação presente no artigo é de que há uma ampliação das políticas de formação de professores a partir da década de 1990, a qual ocorre com influência de discursos internacionais. Com isso, a formação de professores se dá em uma perspectiva mercadológica, dada a missão de o professor formar para o mercado de trabalho. Os professores têm sua formação voltada à pedagogia das competências e na capacitação com um caráter utilitarista e, com isso, cada vez mais perdem a autonomia no seu trabalho pedagógico. A educação de qualidade, com viés emancipatório, é comprometida. Além disso, é frisado que os documentos apresentam discursos favoráveis à presença da iniciativa privada nesse processo.

A pesquisa empírica de Pimenta et al. (2017), intitulada *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente*, tem como foco as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de São Paulo e as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa foi discutir a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013.

Nos resultados, os autores destacam a grande quantidade de cursos na área em instituições privadas, bem como, afirmam os problemas decorrentes das Diretrizes como por exemplo: a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente, o que gera a falta de estímulos para aprimorar a formação de professores. Logo, por ter uma larga extensão de atuação, os autores ressaltam que o professor se torna polivalente, por atuarem em diversos setores na sociedade.

Giovinazzo Jr (2017), no artigo intitulado *A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e*




ambiguidades realiza uma análise de dois documentos que visam regular e orientar a formação inicial de profissionais da educação básica: Resolução CNE/CP Nº 1/06, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e o Parecer CNE/CP Nº 2/15, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Não é explicitado um objetivo ou um problema a ser respondido no artigo, mas pode-se dizer que o foco é nas políticas de orientação da formação para a educação básica.

Parte-se das noções de racionalidade tecnológica e de pseudoformação, formuladas por Marcuse e Adorno, e da constatação da presença delas na formação de professores. Considerando que a tecnologia está a serviço do poder, e apesar de se possibilitar a autorreflexão na formação em licenciatura, a pseudoformação é o elemento mais tangível e existe como consequência da racionalidade tecnológica. Também é apresentada a defesa de que existe a intenção de que a educação produza condições subjetivas para adaptação à sociedade e, o que é evidente nos cursos de formação inicial de professores. Ainda, “O exame das diretrizes para a formação de professores permite concluir que a atuação na área da educação deve estar revestida de um caráter político, mas sem que isso signifique o próprio questionamento das políticas educacionais e da ordem social.” (GIOVINAZZO JR., 2017, p. 66).

Por fim, a produção intitulada *Formação de Profissionais da Educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade* de Leite et.al (2018) se pauta nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores, na reformulação do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e em autores que pesquisam sobre a temática. Assim, o artigo busca compartilhar algumas impressões-reflexões analíticas que ocorreram quanto a alguns desafios e demandas atuais da formação de professores em nosso país, a partir de marcos legais que regulamentam a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, focando principalmente alguns aspectos decorrentes da implementação das atuais DCN, Resolução no 2/CNE/2015 (BRASIL, 2015 b).

Como tese os autores afirmam a dificuldade de se ensinar atualmente devido a necessidade de atender às demandas emergentes dos alunos e assim de se estar repensando e reelaborando as práticas e os cursos de formação de professores a todo momento. Como conclusão, é retratado o cenário ainda instável na época, à espera da formação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a proposta da Residência Pedagógica, processos que



acarretariam novamente em alterações nas políticas de formação de professores, ainda que os desafios das DCNs de 2015 não tenham sido superados.

Assim, caracterizam as políticas do CNE como necessárias, mas não suficientes para que sejam efetivadas mudanças requeridas nos processos de formação de professores, sendo necessárias políticas para formação inicial de professores mais duradouras em comparação com as até aqui formuladas.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das publicações encontradas sobre a temática do estudo permitiu constituir o estado atual do conhecimento acerca das produções científicas dos processos de formação de professores a partir das políticas para a formação, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores e a Base Nacional Curricular Formação.

Buscando responder o objetivo do estudo de analisar as produções científicas acerca dos processos de formação de professores a partir das políticas para a formação, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores e a Base Nacional Curricular Formação realizou-se a busca na base do SciELO com os seguintes critérios: ser publicação das revistas *Cadernos de Pesquisa* Fundação Carlos Chagas, *Caderno CEDES*, *Educar em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação & Realidade*, *Educação e Sociedade*; na língua portuguesa; contemplar os descritores: (i) Formação de professores - Base Nacional Comum Formação; (ii) Formação de Professores - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Esta pesquisa resultou em 20 publicações, das quais foram selecionadas 13 para análise do estado do conhecimento.

O debate sobre políticas de formação de professores é um movimento que vem ganhando força com o passar dos anos devido às alterações na legislação nacional. Cada nova política de formação coloca em cheque a construção de novos valores e práticas, podendo estas apresentar um risco à formação docente. Neste viés destacamos que os trabalhos selecionados tratam, de maneira geral, das políticas de formação de professores e seu percurso no Brasil, alinhado com a área específica de cada pesquisa. Destaca-se que grande parte dos estudos dedicaram-se a estudar os cursos de pedagogia, visto que esta é uma área que visa investir na formação pedagógica dos docentes a fim de qualificar o desenvolvimento dos sujeitos.

Por outro lado, observou-se também um grande movimento no que se refere aos estudos sobre as reformas ocorridas no ensino superior, na área da formação de professores da educação básica. Sabe-se que no âmbito das universidades, os cursos de licenciatura passam



constantemente por reformas e mudanças. Todavia o que se observa é que, nos cursos com áreas específicas, as questões pedagógicas e educacionais estão sendo enfraquecidas através de currículos que priorizam a formação básica centrada no ensino de conteúdos, afastando-se das concepções de educação e do que prevêm as legislações quanto a formar cidadãos conscientes, críticos e que apropriem de seus espaços de fala.

Assim, o trabalho realizado contribuiu no levantamento de dados a respeito da temática abordada, auxiliando a encontrar caminhos para que se efetivem práticas coerentes na formação de professores da educação básica no Brasil. Da mesma maneira que, o estudo do conhecimento propiciou o levantamento de trabalhos na busca da compreensão e análise das políticas de formação de professores.

Numa perspectiva construtiva, como conclusão das análises, percebe-se a amplitude das áreas de atuação dos professores, bem como das políticas públicas que embasam a formação docente, contribuindo para o aperfeiçoamento de novos conhecimentos advindos de análises e reflexões realizadas ao longo do trabalho.

Portanto, as discussões em torno da temática políticas de formação de professores é inconclusiva, pois a educação sofre muitas transformações, em diferentes momentos da história, pois busca-se o enriquecimento dos tempos e espaços para elevar os índices da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. et al . Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010> >

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149>>

BENITES, L. C. ; SOUZA NETO, S.; UNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educ. Pesqui.** [online]. 2008, vol.34, n.2, pp.343-360. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>>

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.17-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>

_____ A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1203-1230. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>

GIOVINAZZO JR., C. A. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 51-68, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00051.pdf>

GONDIM, J. P.; FERNANDES, Â. M. D. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.3, pp.497-512. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a04v37n3.pdf>

LEITE, E. A. P. et al . Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, Set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018183273> >

LIBANEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.843-876. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011> >

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014

OKOLI, C. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura.** Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. *EaD em Foco*, 2019;9 (1): e748. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>>.

PAULA, E. M. A. T. de; MACHADO, E. R. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300017> >

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.109-125. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006> >

PIMENTA, S.G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815> >



ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, núm. 3, 2014, p. 127-144. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155032909009>>



CAPÍTULO 25

A GARANTIA À EDUCAÇÃO AOS ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Tiago Schroeder, Especialista em Gestão Escolar, FUNIP e Técnico Administrativo Educacional, SEDUC/MT

Rosana Gomes da Rosa, Mestra em Direito e Justiça Social, FURG e Pesquisadora Associada UFMT/CUA/ICHS

RESUMO


A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo que a sua concretização é competência distribuída entre o Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios. O grande desafio atual é realizar a garantia à educação quanto se trata de situação de internação de adolescente infrator. A educação continua sendo um direito ao adolescente infrator, e sua prestação continua sendo um dever do governamental, em todas as suas esferas. A presente pesquisa tem o objetivo de analisar se o sistema socioeducativo tem garantido o acesso à educação ao adolescente em internação, utilizando como base de análise a oferta do ensino em uma instituição do sistema socioeducativo no Estado de Mato Grosso e Município de Barra do Garças. A metodologia utilizada possui natureza de pesquisa aplicada, envolvendo interesses locais. A abordagem é quali-quantitativa e os objetivos metodológicos são de pesquisa exploratória e descritiva. O procedimento técnico utilizado é o da pesquisa bibliográfica e documental - este último baseado em levantamentos e dados coletados, sejam de fontes primárias ou secundárias. O que se pretende é demonstrar que no ritmo atual pouco se tem avançado para o cumprimento do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso 2015-2024.

PALAVRAS-CHAVE: Ato infracional, Internação, Direito à Educação, Direito Social, Plano Decenal.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada tem como objetivo analisar se o sistema socioeducativo - no que diz respeito à medida socioeducativa de internação do adolescente infrator - tem garantido o acesso à educação, como uma garantia legal à criança e adolescente. Justifica-se a pesquisa proposta diante do atual cenário do sistema socioeducativo no Estado do Mato Grosso. A análise é realizada considerando a situação do sistema socioeducativo no Município de Barra do Garças, sendo possível verificar que a realidade vivenciada pelos menores em internação, no que diz respeito ao acesso à educação, está longe de ser o ideal e legalmente estipulado.

Quanto à metodologia utilizada importa destacar que trata-se de pesquisa com natureza aplicada, envolvendo interesses locais. A forma de abordagem é quali-quantitativa, apoiando-se em dados quantitativos para fazer análises qualitativas. Os objetivos metodológicos são de



pesquisa exploratória e descritiva, analisando a situação local do sistema socioeducativo no Município de Barra do Garças e a partir daí descrever a dificuldade em conciliar a medida socioeducativa e o acesso à educação por parte dos menores infratores. O procedimento técnico utilizado é o da pesquisa bibliográfica e documental - este último baseado em levantamentos e dados coletados, sejam de fontes primárias ou secundárias.


Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário dividi-la em três pontos de abordagem. Em um momento inicial foi realizada uma análise dos direitos e garantias fundamentais da criança e do adolescente. Posteriormente verificou-se o direito da criança e do adolescente em ter acesso à educação, bem como que esse direito deve ser mantido quando em cumprimento de medida socioeducativa. A abordagem final foi realizada a partir dos dados existentes para o sistema socioeducativo no Brasil, Estado do Mato Grosso e Município de Barra do Garças, revelando o quanto a legislação (teoria) está distante da prática da educação dentro do sistema socioeducativo no município analisado.

É verdade que muitas ações devem ser planejadas e realizadas e que para isso é necessário o envolvimento político e a elaboração e revisão constante de políticas que tenham compromisso com a educação, mesmo quando direcionada a adolescentes em internação decorrente de medida socioeducativa. O que se pretende é demonstrar que no ritmo atual pouco se tem avançado para o cumprimento do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso 2015-2024.

1 ANÁLISE DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

Neste primeiro momento é importante definir conceitualmente os direitos e garantias legais e constitucionais que serão abordados neste trabalho. Entende-se por fundamentais todos os direitos positivados na legislação brasileira, ou seja: os direitos humanos que foram consignados em leis, tais como a Constituição Federal de 1988 e - em específico às crianças e adolescentes - o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal nº 8.069/1990) e o Estatuto da Juventude (Lei Federal 12852/2013). A fim de deixar clara a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, apresenta-se a distinção dada por Sarlet:

Em que pese sejam ambos os termos ('direitos humanos' e 'direitos fundamentais') comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos' guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal,



independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional) (SARLET, 2006, p. 36).

Ao longo do tempo, os direitos da criança e do adolescente vêm evoluindo gradativamente. As crianças que nos primórdios eram consideradas apenas como propriedade do chefe de família, hoje encontram amparo em diversos documentos legais que visam garantir os seus direitos.


Esta evolução teve início em nível global em 1948, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, um dos primeiros documentos de impacto elaborados pela Organização das Nações Unidas, que havia sido criada em 1945. Referida declaração “valoriza a família, a comunidade, os interesses, as necessidades e aspirações sociais do povo. Expressa uma ética que garante a condição de verdadeiro cidadão a todos os homens” (MARCÍLIO, 1998).

No ano de 1959 os países membros da ONU aprovaram, por unanimidade a Declaração dos Direitos da Criança, apresentando os direitos dos menores como parte integrante e específica dos direitos do homem, “justificando-a pelo fato de características particulares da criança, como sua imaturidade física e intelectual, levarem à necessidade de proteção e cuidados especiais” (DE LIMA, 2012, p. 425)

Embora esta declaração não seja de cumprimento obrigatório para os estados-membros, destaca-se dentre tantas outras considerações importantes a que estabeleceu que a criança, em virtude de sua maturidade física e mental, precisa de proteção e cuidado especial, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento, e que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 no que tange os direitos da criança e do adolescente seguiu a Doutrina da Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Destaca Marcílio que “está positivada em nossa Carta Constitucional de 1988, principalmente em seus artigos 227, 228 e 229, que seguiram a doutrina da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959” (1998, p. 50-51). Dentre os artigos citados, merece destaque os termos do artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).



Outro marco na legislação Brasileira, e de grande relevância à pesquisa aqui apresentada é a Lei nº 8069/90 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Nas palavras de Albeton, foi no Estatuto da Criança e do Adolescente que as crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como “sujeitos de direitos” de “prioridade absoluta” (2005, p. 58).

Interpreta Digiácomo e Digiácomo (2010) que o Artigo 3º do ECA é um reflexo do contido no art. 5º, da CF/88. Logo, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e, quando a Constituição Federal de 1988 afirma que todos têm igualdade em direitos e deveres individuais e coletivos, logicamente também os estendeu a crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do adolescente também traz em seu enunciado o direito à vida e à saúde, direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, direito à convivência familiar e comunitária, direito à profissionalização e à proteção no trabalho e os direitos individuais.


O mais recente dispositivo legal a normatizar os direitos da criança e do adolescente é a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Esta norma institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

O Estatuto da Juventude surgiu da necessidade de detalhar, dentro das garantias já previstas pela Constituição, quais são as especificidades da juventude que precisam ser afirmadas:

São, portanto, onze direitos básicos, discriminados em seções, sobre os quais o Estado se coloca como responsável em garantir e assegurar para que os jovens tenham um desenvolvimento pleno e digno. Essa garantia do Estado vem, em grande medida, como um reconhecimento da importância da juventude, mas também por termos chegado em um momento histórico-social em que negar esses direitos seria extremamente prejudicial ao próprio desenvolvimento do país, tendo em vista a situação da juventude e as exigências nacionais e internacionais de enfrentar o quadro de vulnerabilidade social. (DOS SANTOS; YAMAMOTO, 2018, p. 663)

Esses onze direitos básicos são: Direito à Diversidade e à Igualdade; Direito ao Desporto e ao Lazer; Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão; Direito à Cultura; Direito ao Território e à Mobilidade; Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça; Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil; Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; Direito à Saúde; Direito à Educação; Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente.

De acordo como a Secretaria Nacional de Juventude o Estatuto da Juventude o Estatuto da juventude deve ser utilizado para assegurar o pleno exercício da cidadania para os jovens.



Na prática, a sanção do Estatuto faz com que os direitos já previstos em lei, como educação, trabalho, saúde e cultura, sejam aprofundados para atender às necessidades específicas dos jovens, respeitando suas trajetórias e diversidades, ao mesmo tempo em que assegura novos direitos, como o direito à participação social, ao território, à livre orientação sexual e à sustentabilidade (BRASIL, 2014, p. 7).

Cabe destacar que o Estatuto da Juventude incluiu uma faixa etária, que até então não era privilegiada nem na Constituição Federal e nem no Estatuto da Criança e do Adolescente, a faixa entre 15 e 29 anos de idade, classificada como Jovens, em seu artigo 1º. A Constituição Federal não prevê nenhuma definição conceitual sobre criança, adolescente ou jovem, já o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 2º surge a seguinte definição: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, complementado pelo parágrafo único: “Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade” (BRASIL, 1990).

Diversos são os direitos garantidos à criança e ao adolescente, confirmado pelo Estatuto da juventude. Referidas normas são essenciais quando se trata do direito à educação. A educação aqui deve ser considerada sob dois pontos: o direito – aquele exercido com o acesso à escola, ao ensino em todas suas fases); e o dever – aquele relacionado com o sistema socioeducativo, decorrente de atos infracionais praticados pelas crianças e adolescentes. Referidos pontos são o objeto de análise no item seguinte.

2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO ATO INFRACIONAL: O INGRESSO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

A relevância da educação na formação humana, ética e cidadã da criança e do adolescente é inquestionável. Mas, quando a educação formal (escolar) ou informal (familiar) falha, quando há um desvio de conduta das crianças e adolescentes, a sociedade depara-se com a ocorrência dos atos infracionais. O objetivo deste item é analisar os aspectos normativos envolvidos na garantia do direito à educação e no dever de cumprimento de medidas socioeducativas em decorrência de prática de atos infracionais.

A educação é um direito humano, assim reconhecida pelo artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) Em nosso ordenamento jurídico, a educação é definida como dever: um direito do cidadão e dever do Estado. Neste sentido, José Afonso da Silva destaca:



O art. 205 contém uma declaração fundamental que combinada com o artigo 6, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula - a educação é dever do estado e da família -, constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm o direito à educação e o estado tem o dever de prestá-la assim como a família.” todos têm direito a educação, e o Estado tem o dever de prestá-la (2009, p.312).

É importante destacar que quando a norma fala que “todos têm o direito à educação” é necessário lembrar que também refere àqueles que estão privados de sua liberdade em centros socioeducativos.

A internação do menor em centros socioeducativos decorre da prática de atos infracionais. O ECA trata dos atos infracionais nos Artigos 103 a 128, definindo como ato infracional “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (Art. 103). Todos os menores de dezoito anos, inimputáveis aos termos da lei penal, ficam sujeitos às medidas socioeducativas previstas no ECA (Art. 104). Ser inimputável significa dizer que as crianças e adolescentes não são suscetíveis de se tornar pessoa sujeito do Direito Penal, isto é, não possuem condição ou qualificação daquele que pode ser sujeito ativo de ilícito penal (CRETELLA JÚNIOR, 1993, p. 45-49).

Tais medidas compreendem advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (Art. 112). Possuem natureza coercitiva, no entanto não se deve perder de vista que a função principal é sempre educativa, a fim de efetivamente garantir a proteção da criança e adolescente ao mesmo tempo em que permite formação pessoal, escolar e profissional (VOLPI, 2008)

Para o tema abordado na presente pesquisa, somente a internação é considerada, uma vez que trata da situação em que a escola vai até a criança e ao adolescente, ao invés destes irem até a escola.

Ao cometer um ato infracional, por mais que a lei tenha meios de proteção de sua identidade, os menores acabam por ficar estigmatizados nas comunidades em que vivem, o que pode ser fator preponderando para sua exclusão do contexto escolar em que estavam inseridos (PEDROSO, 2015).

A educação para estes jovens faz parte da medida socioeducativa em si, pois a medida de internação guarda conotações coercitivas e educativas. Esta afirmação é complementada pela visão de Volpi ao defender que a internação não pode ser considerada como medida



socioeducativa quando aplicada de forma isolada. É necessário que todos os demais direitos da criança e do adolescente – aí incluído o direito à educação – sejam respeitados (VOLPI, 2008).

A escola deve estar presente dentro dos centros socioeducativos, como reforçam Rocha e Costa “inclusive quando da aplicação de suas mais graves modalidades - as que restringem ou privam o direito à liberdade aos adolescentes” (ROCHA; COSTA, 2010, p. 207). A presença da escola no sistema socioeducativo é coerente com a finalidade da medida, que é educar e cumprir uma finalidade social em permitir que o menor retorne ao convívio social com efetiva possibilidade de seguir o curso de sua vida e seus estudos.

A finalidade social da escola, ou a socialização, também tem a conotação de humanizar jovens que encontram-se privados de liberdade, nas palavras de Saviani (2008), a escola têm a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Para isso, o trabalho pedagógico deve criar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, o que faz com que a escola seja responsável pelo processo de humanização dos indivíduos.


Esta afirmação, corrobora a ideia de que o homem se torna humano ao se apropriar da cultura, sendo que o "aprendizado é fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam" (FACCI, 2010, p. 302). E neste sentido a educação demonstra claramente que é, além de um direito, fator primordial para o exercício da cidadania, o resgate de valores morais e a inclusão dos jovens que cumprem medidas socioeducativas.

A socioeducação é um termo complexo, de difícil consenso e definição. Segundo Paes (2008) o conceito de socioeducação nasce com o Estatuto da Criança e do Adolescente, porém no ECA não há definição teórica sobre o conceito de socioeducação, e esse termo sequer aparece no estatuto, exceto em sua forma adjetiva, em termos como programa socioeducativo e medida socioeducativa.

Ranieri (2014), em sua tese de Doutorado, constatou que foi Antônio Carlos Gomes da Costa, que definiu o termo socioeducação quando da redação do ECA.

Durante os debates que levaram à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – década de 80 – Antônio Carlos expõe um conceito retirado do Poema Pedagógico de Makarenko: Socioeducação. O qual permitirá enfatizar o caráter pedagógico das novas políticas públicas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e ao mesmo tempo realizar uma crítica aos códigos anteriores. Este novo conceito, ao lado da terminologia já disposta pelos Códigos de Mello Matos e Código de Menores – Medidas – estabelece a fusão: Medidas Socioeducativas (2014, p. 182-183).

Nesse contexto, portanto, é possível afirmar que socioeducação emergiu com a responsabilidade de evidenciar o caráter educativo das medidas, em contraponto ao caráter até então punitivo, coercitivo e corretivo que prevalecia na execução das medidas. O sistema



socioeducativo brasileiro teve início no ano de 2006 quando o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), através da resolução 106, estabeleceu parâmetros para administração e execução das medidas socioeducativas através de documento chamado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE:


O SINASE é fruto de uma construção coletiva envolvendo diversos seguimentos do governo, representantes de entidades de atendimento, especialistas na área e sociedade civil que promoveram intensos debates com a finalidade de construir parâmetros mais objetivos no atendimento ao adolescente autor de ato infracional. Trata-se de uma política pública que verdadeiramente procura atender aos preceitos pedagógicos das medidas socioeducativas conforme dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente. (VERONESE; LIMA, 2009, p. 37)

O Congresso Nacional Brasileiro, no ano de 2012 produziu a Lei 12.594, que institui o SINASE. Esta Lei regulamentou a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. O SINASE rege as políticas sociais básicas de assistência social, proteção especial e justiça, voltados ao atendimento de crianças e adolescentes em conflito com a Lei, desde o processo de apuração, aplicação e execução de medida socioeducativa. O objetivo do SINASE é “propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social”, mantendo tanto uma dimensão jurídico-sancionatória como uma dimensão substancial ético-pedagógica (BRASIL, 2006, p. 46)

O ato infracional é descrito no ECA como sendo “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” praticada por criança ou adolescente, para o qual se poderá determinar, a depender da gravidade do ato e das condições pessoais do adolescente, as seguintes medidas socioeducativas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

A internação em estabelecimento educacional, é a medida socioeducativa aplicada aos jovens que cometem crimes mais graves, sem prazo determinado, avaliada a cada seis meses, e com duração máxima de três anos (art 121, §2 e §3). Ressalta Frasseto que a privação de liberdade em decorrência de medida socioeducativa possui natureza de sanção, uma vez que o adolescente fica subordinado à pretensão repressiva do Estado, somente saindo da internação após avaliação psicológica positiva. (FRASSETO, 2006).

Quando se fala que as medidas socioeducativas, por força de lei, devem possuir caráter pedagógico para repreender e evitar a prática de atos infracionais por crianças e adolescentes,



é necessário ter a noção de que é essencial o acesso à educação formal mesmo durante o período de internação para cumprimento da medida. Tal entendimento foi formalizado com a edição da Resolução do Ministério da Educação e Cultura nº 03 de 13 de maio de 2016, que ‘define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas’ e prevê em seu art. 2º os objetivos das medidas socioeducativas:

Art. 2º - Compreende-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente que possuem como objetivos:

I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento (PIA);

III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.


A responsabilidade pela implementação dos programas de atendimento a adolescente ao qual seja aplicada medida socioeducativa é dos Estados e Municípios, ficando a União responsável pela coordenação do SINASE. Embora tanto o ECA quando o SINASE e sua lei instituidora (Lei Federal nº 12.594/2012) deixem claro que o ideal da medida socioeducativa é conciliar caráter pedagógico e sancionatório, esses dois aspectos parecem ainda dissociados na prática, conforme abordado no item seguinte.

3 A REALIDADE DO ASPECTO PEDAGÓGICO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DE MATO GROSSO

O Sistema Socioeducativo brasileiro, apesar de bem estruturado normativamente, com Estatutos, Leis, Resoluções e Portarias, na prática não apresenta resultados animadores. O levantamento de dados nacional mais recente (Levantamento Anual Sinase 2016) foi divulgado em 2018, ainda com números relativos ao ano de 2016.

Os números do Levantamento de 2016 mostram um total de 26.450 adolescentes e jovens atendidos, sendo 18.567 em medida de internação (70%). O Estado de Mato Grosso está em 23º no ranking (de 26 estados mais o Distrito Federal) acerca da quantidade de atendimentos, contando com 192 menores infratores em 2016 (BRASIL, 2018). Por atendimentos entende-se adolescentes em atendimento inicial, internação provisória, semiliberdade e internação sanção. A título comparativo, São Paulo foi o Estado que contou com o maior número de atendimentos: 9.572 adolescentes e jovens; e Roraima o com menor número: 99 menores atendidos.

O Estado de Mato Grosso possui uma população estimada em 2019 de 3.484.466 habitantes, sendo que o número de atendimentos de menores infratores em 2016 foi equivalente



a 0,0055% de sua população. Referido número chama a atenção por duas razões: o Estado tem uma população de menores infratores tão baixa que possibilitaria oferecer medidas socioeducativas de qualidade, mas por essa mesma razão (baixa população infratora) acaba dando pouca atenção a esse importante instrumento socioeducativo.


Quanto às unidades de atendimento o Levantamento Sinase 2016 aponta a existência no Brasil de 477 unidades socioeducativas, considerando medidas protetivas de internação provisória, semiliberdade, internação sanção e atendimento inicial. Importante destacar que somente adolescentes serão submetidas às medidas protetivas acima descritas. Conforme prevê o Art. 105 do ECA, às crianças - assim consideradas aquelas com idade até doze anos incompletos - serão imputadas medidas como encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; e em casos mais graves abrigo em entidade; acolhimento institucional; e colocação em família substituta.

A região centro-oeste é que concentra menor quantidade, contando somente com 40 unidades, o que equivale a 8,4% das unidades nacionais (BRASIL, 2018). O Estado de Mato Grosso conta com 07 (sete) unidades, denominadas CASE - Centros de Atendimento Socioeducativo, sendo seis masculinos (Cuiabá, Rondonópolis, Cáceres, Barra do Garças, Sinop e Lucas do Rio Verde) e uma unidade de internação feminina (Cuiabá) (MATO GROSSO, 2019).

Os dados do Estado de Mato Grosso disponíveis de forma aberta são bastante escassos, o mais recente levantamento disponível contempla dados de 2011, 2012 e 2013. Referidos dados revelam que o Município de Barra do Garças foi responsável por somente 2% dos menores atendidos no Estado de Mato Grosso naquele período (MATO GROSSO, 2014).

Conforme levantamento realizado pelo Conselho Nacional do Ministério Público, mais de 28% das salas de aula de unidades de internação brasileiras não têm estrutura adequada (iluminação, espaço, oferta de material pedagógico etc.), esse número é mais alarmante quando avaliada apenas a região Centro-Oeste que apresentava no ano de 2013, 42,3% de salas inadequadas (CNMP, 2013).

Ao apresentar o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso: 2015-2024 o Governo do Estado inclui a educação com eixo importante, inserindo entre suas diretrizes “Acesso garantido à educação de qualidade, saúde, atividades esportivas,



de lazer, cultura, e profissionalização nas Unidades de Atendimento Socioeducativo” (MATO GROSSO, 2014).

De fato, quando considerada a importância da educação no que se compreende como “sistema socioeducativo”, imaginar-se-ia que a educação fosse ponto central durante a internação. O Art. 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê em seu inciso XI que é direito do adolescente privado de liberdade, entre outros, “receber escolarização e profissionalização” (BRASIL, 1990).


Nas informações disponibilizadas junto ao site institucional da SEJUDH/MT, consta os órgãos integrantes da estrutura que forma a Rede de Atendimento ao Adolescente em Conflito com a lei. Dela fazem partes instituições complexas – como o conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Juizado da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, Ministério Público; e outras simples, como a presença da família, participação do voluntariado e meios de comunicação (SEJUDH, 2019). No entanto, em momento algum a SEJUDH incorpora a Educação, ou a escola, nessa rede de atendimento ao Adolescente em conflito com a lei.

O que se comprova é que a educação ao adolescente interno não é somente um direito, mas uma diretriz do sistema socioeducativo no Estado do Mato Grosso. Ao afastar a Educação, ou a Escola, via Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Mato Grosso (SEDUC), da rede de atendimento ao adolescente a SEJUDH parece formalizar aquilo que na prática já é sentido pela comunidade: a escola está muito longe de ser um direito acessível e concretizado aos adolescentes infratores.

Na cidade de Barra do Garças, a gestão da Educação ofertada aos adolescentes internados no CASE é feita por uma Escola próxima ao centro. Toda documentação e escrituração dos resultados dos alunos é de responsabilidade da secretaria da escola.

As matrizes curriculares do socioeducativo são diferenciadas das matrizes de ensino regular, devido a especificidade do reeducando, uma vez que seu tempo de internação não é corrente. São divididas em três estágios: Básico (para os que estão na fase inicial do processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas), Estágio Intermediário (para os alunos que já tem conhecimento mínimo da leitura e da escrita) e o Estágio Avançado (onde são matriculados os alunos aptos a realizarem estudos por área de conhecimento de acordo com o resultado do diagnóstico e em consonância com seu histórico escolar).

Os docentes atribuídos no centro socioeducativo passam por um processo seletivo diferenciado, onde em uma primeira fase podem inscrever-se os professores efetivos da rede de



ensino, e caso existam vagas remanescentes é aberta a segunda etapa, aos interessados em contrato temporário.

CONCLUSÕES

A normatização trazida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e confirmada pelo Estatuto da Juventude foi de fundamental importância para a afirmação de diversos direitos, dentre eles o de acesso à educação, inclusive aos adolescentes privados de liberdade, internados nos Centros de Atendimento Socioeducativos.

Apesar de estar respaldado pelos Estatutos e outras Leis, o acesso a educação ofertado pelos Estados nos Centros Socioeducativos é insuficiente e não condiz com o que a teoria apresenta na forma legal.

A disputa sobre a prioridade no atendimento aos socioeducandos entre procedimentos de segurança e o direito ao acesso a educação, traz diversos prejuízos, no cumprimento da medida socioeducativa em si, no direito ao acesso à educação dos jovens, no cumprimento das obrigações legais dos professores e de agentes e até nas relações entre internos, agentes e professores.

Portanto, conclui-se que a educação ofertada aos socioeducandos não é ofertada da forma prevista nos documentos legais, existe acesso à educação, porém precário e improvisado. É realidade a falta de investimento estrutural e planejamento operacional por parte do Estado de Mato Grosso nestes Centros, fatos estes que refletem na qualidade do ensino ofertado, e no resultado que esse ensino insuficiente trará para a vida desses alunos assim que voltarem ao convívio social.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Maria Silveira. **Violação da infância** - Crimes abomináveis: humilham, machucam torturam e matam! Porto Alegre: AGE, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo** – SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.



BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais** - Ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília: SNJ, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 3 de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diário Oficial da União. Publicado em: 16/05/2016, ed. 92, Seção: 1, p. 6

BRASIL. **Levantamento Anual Sinase 2016**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. **Relatório da Infância e Juventude** - Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

DE LIMA, Regina Aparecida Garcia. Direitos da criança e do adolescente: desafios atuais. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 20, n. 3, p. 425-426, 2012.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: MPPR - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010.

DOS SANTOS, Luana Isabelle Cabral; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Juventude brasileira em pauta: analisando as conferências e o estatuto da juventude. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud**, v. 16, n. 2, p. 657-668, 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. **Psicologia política**, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010.


FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mato Grosso**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>. Acesso em 12 out. 2019.

PAES, P. O socioeducador. In P. Paes, S. Amorim & D. Pedrossina (Orgs.), **Formação continuada de socioeducadores** (pp. 81-97). Campo Grande: Programa Escola de Conselhos, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, n. 37, p. 46-57, 1998.

MATO GROSSO. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso: 2015-2024**. Cuiabá: Governo do Estado de Mato Grosso, 2014.



MATO GROSSO. SEJUDH – Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos. **Sistema Socioeducativo**. Disponível em <http://www.sejudh.mt.gov.br/nossas-unidades1>. Acesso em 12 out. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

PEDROSO, Ronaldo Revejes. Professores da EJA e alunos infratores: reflexões sobre práticas pedagógicas, trabalho educativo e formação do educador de jovens e adultos. V **Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA**. São Carlos: UFSCAR, 2015.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotkyana. In: Júlio Groppa. Aquino (Org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.

ROCHA, Wollace Scantbelruy da; SILVA, Iolete Ribeiro da; COSTA, Claudia Regina da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, 5(2), ago./dez. 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEDUC/MT. **ROP - Regra de Organização Pedagógica**. Sistema Socioeducativo que atende adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas - Projeto Educar 2017. Disponível em <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ROP%20SOCIOEDUCATIVO%2020178814701426603.pdf>. Acesso em 12 out. 2019.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2009.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF. Acesso em 31 de out. de 2010.

VERONESE, Josiane Rose Petry; DA SILVA LIMA, Fernanda. **O sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações**. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, v. 1, n. 1, 2015.

VOLPI, Mario. **O Adolescente e o Ato Infracional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.



CAPÍTULO 26

O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL JUNTO ÀS EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NAS ESCOLAS

Franciele Santana Ramos, Assistente Social
Simone Maria de Sousa Silva, Mestra em Teologia

RESUMO


O presente artigo tem por objetivo discutir sobre o trabalho do/a Assistente Social junto às expressões da questão social no espaço escolar. Este é um assunto que requer reflexão para o esclarecimento da atuação deste profissional na educação. Para a realização deste estudo foi analisado artigos, livros e revistas sobre a temática aqui abordada, pois, se torna cada vez mais relevante transparecer sobre o trabalho do/a Assistente Social nas escolas. O problema estabelecido que norteia a presente pesquisa foi entender como é o trabalho do/a Assistente Social junto às expressões da questão social nas escolas. Para isso, a metodologia utilizada foi de uma pesquisa qualitativa, onde o método de investigação científica se foca no caráter subjetivo do tema analisado, de caráter explicativo, porque trata de uma nova visão sobre o assunto na realidade existente, os processos de investigação foram de caráter bibliográfico, com a finalidade de apresentar informações de diferentes autores que serviram como base para a construção da mesma. Sendo assim, este artigo apresenta discussões em torno do trabalho do/a Assistente Social junto às expressões da questão social nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Assistente Social. Questão Social. Escolas.

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho do/a Assistente Social junto às expressões da questão social em ambiente escolar. O Serviço Social na sua trajetória histórica de institucionalização da profissão, tem a educação como locus de intervenção profissional, pois, desde sua emergência, utilizou-se tal metodologia para orientações dos sujeitos sociais. A inserção do/a Assistente Social nas escolas é de extrema relevância por ser um profissional que possui preparação adequada para coordenar, elaborar, executar e avaliar planos, projetos e programas direcionados ao campo social, que atua com a violação de direitos, onde tem a questão social como o objeto de seu trabalho. A partir dessas reflexões surgiram as seguintes indagações, reflexões e curiosidades sobre o trabalho do Serviço Social no ambiente escolar, e com isso a vontade de buscar mais conhecimentos sobre a atuação deste profissional junto às expressões da questão social nos espaços educacionais.

Se trata de uma pesquisa relevante para a categoria de profissionais, pois o trabalho do/a Assistente Social nas escolas é importante e se torna mais um campo de trabalho para o



profissional de Serviço Social, é importante para o meio social, para estudantes em formação, pois oferece um embasamento para novas pesquisas. Em relação a sociedade, a pesquisa esclarece a realização do trabalho deste profissional nas escolas, abordando conceitos sobre a questão social e suas expressões que estão presentes nesse espaço, e analisando como o/a Assistente Social pode estar intervindo e contribuindo para a formação de cidadãos atuantes na sociedade, para a permanência desses alunos nas escolas e, também, para a garantia de acesso às políticas sociais.

O texto está dividido em reflexões sobre a importância da educação, que compreende a um conjunto de medidas tomadas para atingir a formação de uma comunidade, sociedade, na convivência de todos os seres humanos, sendo esta convivência em todos os aspectos. Em seguida destaca-se o Serviço Social e Educação, evidenciando que a profissão tem a capacidade de atuar em diversas políticas, sendo uma delas a de educação. Logo após é feita uma discussão sobre o trabalho do/a Assistente Social nas escolas, pois o/a Assistente Social é um profissional que atua na emancipação da cidadania. Finalizando sobre a Questão Social sendo ela o principal objeto de trabalho do/a Assistente Social.

A metodologia desta pesquisa foi qualitativa, onde o método de investigação científica se fez no caráter subjetivo do tema analisado. A pesquisa diante dos objetivos teve característica como explicativa, pois tratou de uma nova visão sobre o assunto na realidade existente, onde trouxe o porquê dos fenômenos. Quanto aos processos de investigação foi bibliográfica com finalidade de apresentar informações de diferentes autores que serviram como base para a construção da mesma.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

A educação compreende a um conjunto de medidas tomadas para atingir a formação de uma comunidade, de uma sociedade, na convivência de todos os seres humanos, sendo esta convivência em todos os aspectos de uma vida. É a educação que desenvolve um ser humano, é ela que eleva as oportunidades para o mundo do trabalho para uma prática social como consta na **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN)**.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nos trabalhos nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 07).

A educação tem seu início no meio familiar, é nela que se adquirem os princípios da educação, é na convivência de outros seres humanos que se faz o aprendizado e distribuição,



no trabalho a educação também está presente, nas escolas, é onde a educação é ensinada, é lapidada, de modo específico direcionada a uma formação de um bom indivíduo. É nela que são presentes e praticada os movimentos sociais, nas manifestações culturais que ela é apresentada de diversas formas, pois cada comunidade possui um modo de relacionar, de falar, de interagir, etc. A educação é o pilar de uma sociedade, pois ela é a essência para uma tentativa de uma vida melhor, a educação é libertadora, pois permite o ser humano a sempre buscar por mais. É necessário que todos que dela dependem prezarem por um ambiente educacional que priorize a formação dos sujeitos para a cidadania, orientando-o acerca dos seus direitos e deveres, instruindo-os para que haja a superação da desigualdade e exclusão sociais, e estimulando-os a tornarem-se sujeitos autônomos.

A educação é um direito fundamental para todo ser humano, o ensino público brasileiro é um direito fundamental individual garantido através da Constituição da República de 1988. Muitos não possuem condições financeiras para arcar com o pagamento de uma educação de qualidade, por tanto, ocasionando uma desigualdade na sociedade, e a Constituição surge para que se possam amenizar estas questões sociais, mas infelizmente não acaba com as dificuldades por total, por conta de grandes dificuldades, impede de algumas crianças regressarem no meio escolar, em alguns casos por falta de transporte público, uma alimentação saudável, sobretudo, sendo a maior delas, a falta de renda, ocasionando a evasão dessas crianças, jovens e adultos para trabalhar. Oliveira (2016, p. 2) afirma: A educação é uma política de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade e é através dela que um país pode alcançar as transformações necessárias para assim atingir um progresso.

Trazendo para outras palavras, o autor de refere à política de educação como o alicerce de uma sociedade, ou seja, ela é à base de sustentação de todo o ser humano. As sociedades devem sempre se desenvolver, e não retroceder, e a educação permitem isso, o desenvolvimento de um povo e não permanecer parados como algo que não se move, pois uma pessoa que não possui conhecimentos se torna alguém “parado no tempo”.

Sendo assim em 1996, acontece um marco histórico na educação do Brasil com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Nacional (LDB) inscrita na Constituição Federal/1988: “que define e regulariza o sistema educacional brasileiro tendo como um dos seus objetivos, a colaboração nas atividades acadêmicas e profissionais dos educadores, estudantes e demais trabalhadores desta área”. (CRUZ *et al.*, 2013 p. 03).



O SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

O Serviço Social em sua trajetória histórica de institucionalização da profissão, a educação aparece como *locus* de intervenção da profissão e de requisição pelo Estado (DIAS, 2013). Estas relações eram estabelecidas ao longo da história do Serviço Social e os espaços da política de educação no Brasil formam caracterizados por aproximações, estranhamentos, rupturas e reaproximações.

No período Militar o Serviço Social, no espaço da escola, atua na perspectiva modernizadora, transfigura a assistência ao educando em promocional com finalidade corretiva e preventiva de desajustes, de modo a reproduzir a ideologia hegemonia da época, ou seja, influência preponderante exercida por cidade, povo, país etc. (DIAS, 2013).

O “Serviço Social nos primórdios da profissão atua junto ao Estado, com a finalidade de encaixar o “desajustado” com forme a sociedade seguia. Cruz *et al.* (2013, p. 03) afirmam:

No Brasil a presença do Serviço Social na área da educação se faz presente desde a origem dos processos sócio – históricos da profissão. Desde seus primórdios, a atuação dos/as Assistentes Sociais, tem sido de caráter e cunho educativos principalmente nas chamadas ‘grande instituições’, uma vez que, as expressões da questão social eram vistas como problemas de educação e que deveriam ser tratadas com a reeducação e o reajustamento da população.

A presença do Serviço Social na educação nos dias atuais é algo pouco vista, principalmente na educação básica de ensino, onde se pode ser visto o trabalho do Assistente Social na educação é em Faculdades, onde os profissionais fazem a gestão de políticas estudantis, fazendo a seleção de alunos mais necessitados e que se encaixam nas exigências da política, que possuem o objetivo de evitar a evasão dos alunos. Já no ensino básico não se vê o trabalho deste profissional, onde pode estar contribuindo com o desenvolvimento dos seres humanos na perspectiva da cidadania. Diante da reflexão dos autores percebe-se também que antes não se tinha um trabalho voltado para Família – Escola era um trabalho voltado somente para a correção da população. Segundo o documento elaborado em parceria CFESS/CRESS (1993, p. 141):

O Serviço Social é uma profissão de caráter sociopolítico, crítico e interventivo, que se utiliza de instrumental científico multidisciplinar das Ciências Humanas e Sociais para análise e intervenção nas diversas refrações da “questão social”. Isto é, no conjunto de desigualdades que se originam do antagonismo entre a socialização da produção e a apropriação privada dos frutos do trabalho. Assistentes Sociais se inserem nas mais diversas áreas: saúde, previdência, educação, habitação, lazer, assistência social, justiça etc. Com papel de planejar, gerenciar, administrar, executar e assessorar políticas, programas e serviços sociais, atua nas relações entre os seres humanos no cotidiano da vida social, por meio de uma ação global de cunho sócio educativo e de prestação de serviços.



O Assistente Social trabalha com a coletividade de uma comunidade e busca de integrar o indivíduo na sociedade. Atuam no combate às desigualdades existentes, analisa, acompanha e propõe soluções na melhoria de vida, ou seja, na garantia de direitos de crianças, adolescentes e adultos. O Serviço Social se apresenta como uma profissão profundamente associada a história da sociedade, e de forma, a profissão precisa se modificar, sobretudo, nas conjunturas sociais que sempre estão tomando novos direcionamentos.

O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS


Segundo Faleiros (2010, p. 05):

A escola constitui-se um dos espaços de intervenção do assistente social já que este profissional é habilitado para atuar no enfrentamento das mazelas sociais através do acompanhamento social das famílias, do fortalecimento dos vínculos das mesmas e do desenvolvimento de suas potencialidades a fim de alcançarem a emancipação social.

Diante deste pensamento, sabe-se que o assistente social é um profissional que atua na emancipação da cidadania. “O trabalho do assistente social na educação volta-se para identificar e entender as demandas provenientes da questão social que perpassa o cotidiano do campo educacional” (FIGUERODO, 2017). O Assistente social possui um olhar diferenciado dos outros profissionais presentes nas escolas, porque este profissional é habilitado para esta implicando em um conjunto de reflexões que permite compreender o mundo na qual certo indivíduo se encontra inserido.

No atual cenário do país percebe-se que muitos atos que violam os direitos de crianças e adolescentes têm passado despercebidos e muitos não são considerados por que não existe um olhar investigativo realizado por um profissional para atender a esta demanda (OLIVEIRA, 2016). Assim, entende-se que esta é uma ação do Serviço Social, profissão preparada para trabalhar com a questão social, e este profissional trabalhando dentro das escolas pode trazer muito benefícios para a comunidade educacional e a comunidade social em si. Sendo assim, entende-se que o Serviço Social tem como ação, a preparação para se trabalhar com a questão social que permeia a sociedade.

O Assistente Social deve trabalhar para que os sujeitos dentro das escolas sejam estimulados a refletirem sobre a realidade social a qual eles fazem parte e assim eles sintam-se encorajados a transformá-la através do fortalecimento da autonomia (OLIVEIRA, 2016). O fortalecimento desta autonomia é feito através de trabalhos sócio educacionais, onde se podem abordar temas que causam impactos negativos para o desenvolvimento de um cidadão.



Compreendida como um mar cheio de vidas: professores, servidores, famílias, estudantes e a comunidade no entorno da escola. Como diz Paulo Freire (2014, p. 24):

A escola é: lugar onde se faz amizades, não se trata só de prédios, de salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente que trabalha que estuda que se alegra, se conhece, se estima: coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionários é gente.

Assim reflete-se o trabalho do assistente social no que Paulo Freire descreve, faz-se permitir perceber pontos de convergência como o que prescreve no Projeto Ético Político do Serviço Social.

O trabalho do Serviço Social na Educação volta-se para identificar e atender as demandas provenientes da questão social que perpassa o cotidiano do campo educacional (FIGUEIREDO, 2008). De acordo com Figueiredo (2008) a Assistência Social, na iniciativa de garantir a concreta realização deste direito, volta-se para a promoção da inclusão social de famílias dos alunos matriculados na rede educacional, focalizando, sobretudo, a problemática da evasão escolar.


As competências permitem ao/à profissional realizar a análise crítica da realidade e construir as estratégias necessárias para responder às demandas sociais que estão normatizadas na Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/1993) no artigo: Art. 4º Constituem competências do Assistente Social na Educação:

Elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais. (CFESS, 2012).

Dessa forma, tanto a Lei de Regulamentação da Profissão como o Código de Ética são instrumentos legais que assumem, para além do papel jurídico, uma dimensão política que orienta a defesa da profissão, a qualidade dos serviços prestados à população usuária e a aliança com a classe trabalhadora na construção de outra sociedade.

É preciso ter clareza de suas prerrogativas exclusivas, que lhe configuram identidade e funções privativas, que estão previstas na Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/1993), em seu artigo: Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social na Educação:

Coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; treinamento, avaliação e



supervisão direta de estagiários de Serviço Social; coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social. (CFESS, 2012).

Sendo assim, de acordo com (MARTINS, 2007) os objetivos da prática profissional do serviço social no setor educacional são: contribuir para o ingresso permanência e sucesso da criança e adolescente na escola, incluindo a mesma no processo educativo, ampliarem a visão social dos sujeitos envolvidos com a educação. Decodificando as questões sociais.

É extremamente importante frisar, que a inserção do Serviço social na educação por si só não resolve conflitos existentes e nem substitui profissionais da educação. Sua participação é útil no sentido interdisciplinar, e serve para subsidiar os demais autores escolares no enfrentamento de questões sociais sobre as quais, geralmente a escola não sabe de que maneira agir e intervir.

O QUE É QUESTÃO SOCIAL, QUAIS AS SUAS EXPRESSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL?


A questão social se conceitua a partir de um movimento dos trabalhadores buscando melhorias de trabalhos, salários mais justos, como diz Pastorni (2010 *apud* IAMAMOT, CARVALHO, 1995, p. 77) exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado, com isso definindo as diversas expressões da questão social. É a partir deste movimento a classe operária obtiveram respostas positivas.

Com o passar do tempo, a forma de produção veio passando por transformações, o desenvolvimento da tecnologia contribui bastante para isso. Santos (2012, p. 27) destaca o desenvolvimento tecnológico se torna determinante do desemprego, onde a produção de respostas às necessidades humanas está inteiramente subordinada ao processo de valorização do capital. A partir disso (*apud*, Marx, 2001, p. 749; gritos meus) acrescenta, que nas mesmas condições em se produza, riqueza, produz-se também miséria. Pastorini (2010, p. 33) afirma:

Tomando como ponto de partida de pretensão desaparecimento da relação de trabalho e apoiados nas oposições binários emprego/desemprego e tempo de trabalho/tempo livre, alguns autores afirmam que estamos vivendo uma nova era que será chamada de: “pós – mercado”, “pós – trabalho”, “pós – industrial”, “pós – capitalista”, etc.

E nos dias atuais a questão social vai se explanando para outros lados. Pastorini (2010, p. 41-42) se expressa:

As “novas” configurações da pobreza podem ser percebidas, por exemplo, no empobrecimento e proletarização da classe média, na redução do número de trabalhadores maiores de 45 anos inseridos no mercado de trabalho formal, e no aumento de famílias com conjuge só e/ou chefiadas por mulheres. Entendemos que este é um traço da maior importância e que caracteriza a novidade na forma que a questão social assume nos dias de hoje.



É de extrema importância que se tenha estas referências sobre as mudanças no mundo da produção, por tanto, mais precisamente no mundo do trabalho para se possa entender a “ questão social” nos dias atuais. A realidade muda permanentemente, por isso capturar seu movimento e a historicidade dos processos sociais implica conhecer as múltiplas determinações e relações dessa totalidade de vida, dinâmica e contraditória. (PASTORINI, 2010, p. 53).

O conceito de questão social foi buscado em Teles, (1996, p. 85) que diz:

A questão social é a aporia das sociedades modernas que põem em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramada na dinâmica das relações de poder e dominação. E é na sociedade onde tudo se começa, é nesse meio junto com a família que requer total atenção.


Seguindo a linha de raciocínio do autor, ele diz que a questão social é a dificuldade das sociedades atuais que põem em foco está separação presente, as desigualdades, toda esta disjunção que se encontra presente em nossa sociedade, a família é uma intuição de extrema importância em relação a isso, pois é onde tudo se começa, é o início de todos os seres humanos, onde neste ponto se possa trabalhar com cautela tamanhas desigualdades. Sendo assim, Santos (2017, p. 05) comenta:

O desemprego, desvalorização profissional, violência e modificações das relações familiares, há uma desestruturação no ambiente escolar. O Serviço Social frente a este contexto poderá identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que atingem o campo educacional no contexto atual, e terá como ponto inicial e como grande desafio, o trabalho interdisciplinar.

Por isso, deve-se manter claro sempre a importância de um profissional de serviço social nesta política educacional e projetos de Leis que efetivam a atuação dos assistentes sociais no campo escolar (DADALT, 2017). A violência presente no interior das escolas, demonstrada através dos reflexos das questões sociais, os quais estão cada dia mais interiorizados na realidade escolar, conseqüentemente dificultando o cumprimento da sua finalidade maior enquanto instituição educacional, que é a de contribuir na formação da cidadania dos brasileiros.

Santos (2017) apresenta que com a perspectiva de incluir aqueles que se encontram em processo de exclusão social:

A escola possibilita aos seus alunos fazerem parte da sociedade em que vivem. A escola enquanto equipamento social precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão social as quais possam estar ocorrendo, desde questões que vão de violência, atitudes discriminatórias, de etnia, do gênero, de sexo, de classe social, etc., reprovações, até a evasão escolar, que muitas vezes é provocada pela necessidade do aluno de trabalhar para contribuir na renda familiar (SANTOS, 2017, p. 08).



Que a mesma ressalta ser fundamental reiterar que a presença do assistente social nas redes básicas de ensino, conforme diz o PL 3688/200, não significa uma nova despesa, mas um investimento da política brasileira de educação. (SANTOS, 2017) De acordo com o projeto de Lei nº3.466, de 2012, onde consta no art. 1º Todas as escolas públicas, entidades filantrópicas, OSCIPs e fundações, cuja atividade principal seja provimento da educação, ficam obrigadas a manterem o serviço social escolar.

Silva (2014, p. 27) cita algumas expressões da questão social que se pode existir e que algumas professoras percebem:

Agressão no lar, violência doméstica, relações intra-familiar difícil, falta de afeto, uso de drogas, desinteresse dos alunos, fome (sendo mais na escola pública), dificuldade de aprendizagem, agressão verbais e físicas, alcoolismo, trabalho infantil, dificuldade nas tarefas por falta de ajuda dos pais, pobreza, gravidez na adolescência, etc.

Silva *et al.* (2017, p. 07) diz que a escola é um ambiente de contradições e que expressam as diversas formas da questão social, tais como:


Relações familiares precárias, pais negligentes, trabalho infantil, maus tratos com crianças, violência e exploração sexual, desemprego, miséria, fome, drogas, abandono e várias formas de discriminação social que geram a evasão escolar marcando o início de uma história de exclusão.

Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar com a diversidade do público que a demanda, um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças, jamais farão da escola um espaço de construção de cidadania (DIAS, 2013). Neste cenário merece destaque o papel do Assistente Social, no qual é o profissional que lida com as múltiplas expressões da questão social (SILVA *et al.* 2017).

Dias (2013, p. 04) esclarece que:

A princípio conceituou-se a questão social no ambiente escolar como “Deficiência Social”, ou seja, um quadro constituído por uma Perturbação do Comportamento, persistente e repetitiva, onde são violados os direitos básicos de outras pessoas ou, importantes regras e normas sociais, próprias da idade, que comprometem as atividades familiares, sociais, escolares e laborais, em casa, na escola ou na própria comunidade. Agravadas por supervisões inadequadas, esses “Deficientes Sociais” reagem com comportamentos agressivos, autoritários, insultuosos, ameaçadores ou, até mesmo intimidatórios. Fazendo o uso de alguma droga, esses indivíduos tornam-se desinibidos chegando a comportamentos de vandalismos, chantagem, mentiras, furtos ou outros atos que indicam sua prepotência, violência, aos seus superiores hierárquicos – pais, professores, patrões, etc.

Porém, continua Dias (2013), essa deficiência é causada pelo conjunto de meios e ações de negação dos direitos sociais que os excluem dos benefícios da sociedade, seja pela falta de status econômico, de educação familiar, de idade inadequada, de origem geográfica, de



preconceitos raciais, ideológicos e culturais e de deficiências aparentes. Dias (2013, p. 05) descreve:

A escola reflete, em grande parte, as enormes desigualdades da organização social em que está inserida: uns poucos, de nível social mais elevado, ultrapassam todos os graus de ensino; a grande maioria, vítimas da questão social, não consegue vencer as barreiras escolares, impostas pela própria instituição escolar, perde-se pelo caminho, principalmente, durante as primeiras séries do ensino fundamental.

A “*deficiência social*” é um fenômeno, cujo terreno fértil é a miséria e a falta de perspectiva, que lhe serve de adubo, principalmente em países de extrema pobreza e desigualdade social como o Brasil (DIAS, 2013).

O trabalho do assistente social no espaço escolar é um dos instrumentos de luta contra a violência, a exclusão social, a evasão escolar e as diferentes formas de violação dos direitos das crianças dos adolescentes, além de focalizar a instituição familiar e toda a sua estrutura como parte importante para o aprendizado dos alunos (OLIVEIRA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento do Serviço Social na Educação, especificadamente nas escolas, faz parte da história da profissão desde os primórdios, onde tinha a finalidade de corrigir, de orientar o indivíduo a está incluso na sociedade da época. E nos dias atuais o trabalho desta profissão raramente é vista dentro das escolas, mas existem instituições que se beneficiam, e oferecem aos seus usuários o Serviço Social.

O trabalho do/a Assistente Social junto às expressões da questão social as escolas, é algo muito relevante para diversas categorias presentes na sociedade existente. O Serviço Social na sua trajetória histórica de institucionalização da profissão, a educação aparece como *locus* de intervenção e de requisição pelo Estado. O trabalho deste/a profissional possui uma preparação adequada para coordenar, elaborar, executar e avaliar planos, projetos e programas direcionados ao campo social. É um profissional que trabalha com comunidades e grupos de pessoas que buscam de alguma forma a garantia de seus direitos. A Questão Social é algo da realidade humana, e nas escolas se encontram presente de diversas formas de expressões, formas estas, como: alguns tipos de violência, evasão de alunos, gravidez na adolescência, uso de drogas ilícitas, problemas com professores, entre outras.

Com isso, o principal instrumento do/a Assistente Social é o Código de Ética da profissão, onde estão presentes todas as atribuições e competências da profissão, para que o/a Assistente Social possa efetivar seu trabalho em diferentes locais, assim sendo também nas escolas. O trabalho desta profissão a partir de reflexões dos autores citados anteriormente se faz



de forma sócia educativa e gestores de políticas públicas oferecidas para alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Código de Ética do Assistente Social. *Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão*. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

_____. Leis de Diretrizes e Bases. *Lei nº 9.394.1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/Leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CRUZ, T. O. *et al. Uma análise sobre a atuação do/a assistente social na educação: notas para o debate*. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. Anais... São Luís, Maranhão, 2013.

DADALT, Jucineia. *O Serviço Social na área de educação*. 2017. Disponível em: <www.servicosocialnaeducacao.com.BR>. Acesso em: 29 jun. 2019.

DIAS, M. Teresa. *A questão social e sua manifestação no ambiente escolar*. 2013. Disponível em: <www.webartigos.com>. Acesso em: 05 jun. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Estratégias em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2010.

FIGUEIREDO, Charles. *O trabalho do assistente social na educação: demonstração do plano de ação na escola*. 2017. Disponível em: <https://www.cibs.cbciss.org/arquivos/o_trabalho_do_assistente_social_na_educacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. *Poesias*. Disponível em: <www.paulofreire.org/escola_p.htm>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. *Serviço Social na Educação*. 2007. *Revista Serviço Social e Realidade*. vol. 8, nº 1. UNESP. Franca: São Paulo. 1999.


_____. *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 277 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

OLIVEIRA, Lidiane. *Serviço Social na Educação: uma reflexão sobre a importância da inclusão do assistente social nas escolas*. 2016. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/promeninotrabalho infantil/colunistas/servico-social-na-educacao-uma-reflexao-sobre-a-importancia-da-inclusao-do-assistente-social-nas-escolas/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PASTORINI, Alejandra. *A Categoria Questão Social em Debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Gislaine. *Expressões da questão social no contexto da escola pública*. 2017. Disponível em: <www.repositorio.jesuita.org.br>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SANTOS, Josiane Soares. *Questão Social: particularidades no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012.



SILVA, Lucinei. CARDOSO, Valdirene. *Serviço Social na Política de Educação: Inserção do Assistente Social nas Escolas*. 2014. Disponível em: <<https://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/SERVI%C3%87O%20SOCIAL%20NA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INSER%C3%87%C3%83O%20DO%20ASSISTENTE%20SOCIAL%20NAS%20ESCOLAS.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

SILVA, Marcela Mary José da. *Serviço Social na Educação: teoria e prática*. 2. ed. Campinas: Papel Social, 2014.

SILVA, Mariana Aparecida *et al.* *A atuação do serviço social no âmbito escolar privado: estudo sobre a inserção do assistente social em uma escola do sul de minas gerais*. 2017. Disponível em: <<http://cress-mg.org.br>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

TELES, Vera da Silva. Questão Social: afinal do que se trata? *Fundação Seade*. São Paulo, vol. 10, n° 4, out-dez, 1996, p. 85-95.



CAPÍTULO 27

DOI: 10.47402/ed.ep.c202141827073

LINHAS, TRATADOS, PONTES E CONEXÕES: CONSERVAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?

Enéas Machado. Doutorando em Educação. UNISANTOS e Professor de Ensino Fundamental, Prefeitura de Cubatão - SP

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, Doutoranda em Educação, UNISANTOS e Professora de Ensino Fundamental, Secretaria de Estado da Educação - SP

RESUMO


O pensamento pós-moderno traz no bojo questões matizadas na perspectiva das linhas abissais (SANTOS, 2007). Assim, processos perversos de inculcação ideológica produzem manipulação e o controle para a dominação. Processos que desconsideram os saberes ancestrais e milenares na construção dos conhecimentos, para além da linha estabelecida como hegemônica. Destarte, o conhecimento pós-abissal vislumbra um currículo que estabelece pontes e conexões, depreendendo a ecologia de saberes. Currículo que considera a cultura, as intersubjetividades e as relações sociais no processo epistemológico: suas relações e implicações. A ação de estrangulamento das demais epistemologias e suas culturas acarretaram o denominado epistemicídio. À vista disso, as linhas radicais fendem a sociedade em dois universos distintos – o hegemônico e o contra-hegemônico. Estrutura-se no contraponto entre regulação e emancipação; conservação e transformação (BOURDIEU, 1989). Este estudo revisita os constructos da ideologia imposta pelos grupos dominantes aos demais grupos, bem como engendra tensionamentos possíveis entre regulação e os processos emancipatórios. Nesta esteira, a educação é uma blindagem necessária contra os processos de alienação.

PALAVRAS-CHAVE: Inculcação ideológica. Alienação. Emancipação.

INTRODUÇÃO

LINHAS TÊNUES: CONSERVAR OU TRANSFORMAR?

Epistemologias do Sul (SANTOS, 2009) dizem respeito à cultura e aos saberes não dominantes e das epistemologias soçobradas pela cultura de dominação. Torna-se premente o diálogo e a captura de outras formas de saberes. Assim, o conhecimento pós-abissal busca estabelecer conexões, além de compreender a ecologia de saberes da modernidade. O modelo hegemônico da ciência moderna tem sua matriz de identidade no modelo de racionalidade que se consolida a partir da revolução científica do século XVI e seu ápice no século XIX. Boaventura Sousa de Santos (2009) nota que a mudança paradigmática está se consolidando pela aproximação das ciências naturais e ciências humanas. Postula que não há conhecimento sem práticas e atores sociais, assim como os diferentes tipos de relações originam as diferentes epistemologias. Em sua relação mais extensa, as relações sociais também são culturais e



políticas, em que o conhecimento é sempre contextual em relação às diferenças culturais e políticas. Gomes (2012) perpassa as epistemologias hegemônicas, as marginalizadas e as reconfigurações do *status quo*.

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? A resposta a tais questionamentos significa o resgate de modelos epistemológicos outrora desconsiderados pela soberania epistêmica da ciência. Isso pode levar a que sejam revaloradas identidades e culturas que foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo. Este foi responsável por imprimir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. (GOMES, 2012, p. 40)

As Epistemologias do Sul emergem da visão de variação e diversificação das culturas e saberes, que no decorrer da história da modernidade, sofreram o arrefecimento pelo pensamento dos grupos dominantes e pautado no paradigma epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes. O solapar as demais epistemologias e suas culturas implicou no cognominado *epistemicídio* (SANTOS, 2009).

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). (SANTOS; MENESES, 2009, p 12-13)

Epistemologias do Sul é uma teoria epistêmica que tensiona os saberes (no decurso dos últimos anos) e propõe intervenções e a supressão dos saberes dominantes há séculos e interlocuções entre estes conhecimentos. O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, com inócuos, e excludente em sua hegemonia. Acaba por aligeirar, execrar e opor-se a outras possibilidades epistemológicas. Possui distinções visíveis e invisíveis. Nesta perspectiva, no outro lado da linha, o invisível, não há conhecimento real: há crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que podem suscitar objetos para uma inquietação científica. A linha visível que separa a ciência dos “outros” conhecimentos: de um lado ciência, filosofia e teologia e do outro, conhecimentos incompreensíveis por não atenderem as prescrições científicas da verdade. O pensamento abissal atua como sufocador das epistemologias gerais (SANTOS, 2009). Deste modo é imprescindível a inserção do pensamento pós-abissal, como movimento contra-hegemônico.

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir. (SANTOS, 2009, p. 44)



O pensamento pós-abissal emerge: de que a diversidade do mundo é inesgotável; de que a exclusão social assume diferentes formas, e enquanto a exclusão perdurar não é possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista; da ruptura com os modelos ocidentais; da copresença radical identificando as práticas e agentes dos dois lados da linha; e do abandono a concepção linear da História, ressaltando que contemporaneidade é simultaneidade e compreendendo que agentes e ações são contemporâneos e iguais.


Diante da estratificação do pensamento dominante é premente a necessidade de um pensamento pós-abissal que contemple a pluralidade de conhecimentos heterogêneos, a diversidade epistemológica do mundo e a copresença radical corroborando a ecologia de saberes que afirma que conhecimento é interconhecimento e assim, reconhecimento da pluralidade de saberes. O pensamento pós-abissal cinde com as conservas, ou seja, com a manutenção do *status quo*, pela projeção e transformação das epistemologias.

DESISTIR OU RESISTIR?

A ideologia é a representação da realidade que a classe dominante produz e impõe as demais classes, com o escopo de garantir sua posição hegemônica. Objetivo que realiza, ao dissimular, pela representação ideológica que oferece da realidade, pela exploração e a dominação, principalmente sobre a classe trabalhadora.

A compreensão da ideologia pretende estabelecer que os indivíduos apenas reproduzem as representações ideológicas da realidade, sem mais, e sem acréscimos. Partimos de que toda ideologia tem como escopo o controle, a homogeneização e a imposição de monoteísmos morais, sociais ou políticos. A ideologia, no viés positivista, serve como arcabouço principal da teoria da ação comunicativa desenvolvida por Habermas (1988) que trata da ideologia como um acordo claro e transparente entre as pessoas, mediado pela interlocução e pela definição de supressões de desejos acordados entre as partes. Santos (1997, p. 106) desvela os processos de perpetuação do presente enquanto ideologia do pensamento dominante: visão unilateral da linha ou os processos de canibalização do futuro e do passado pelo presente.

É preciso, pois, lutar por uma outra concepção de passado, em que este se converta em razão antecipada da nossa raiva e do nosso inconformismo. Em vez do passado neutralizado, o passado como perda irreparável resultante de iniciativas humanas que puderam escolher entre alternativas. Um passado reanimado em nossa direção pelo sofrimento e pela opressão que foram causados na presença de alternativas que os podiam ter evitado. [...] Na medida em que o passado deixar de ser automaticamente redimido pelo futuro, o sofrimento humano, a exploração e a opressão que o habitam passarão a ser um comentário cruel sobre o tempo presente, indesculpável porque continua a ocorrer e porque poderia ter sido evitado. (SANTOS, 1997, p.117)



A ideologia é constituída de ideias e de práticas: circula, se exerce, é capilar, está nas extremidades, atravessa os indivíduos, fabrica-os, produz “*múltiplas formas de dominação que podem se exercidas na sociedade.*” Acrescenta-se a relação intrínseca entre ideologia e poder a produção de “*relações de força*” em “*relações de sentido*” – o “*poder simbólico*” que a ideologia realiza.

[...] o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força, fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram. (BOURDIEU, 1989, p.15)

As tensões projetam pontos de resistência às formas de dominação e de sujeição que a ideologia tenta universalizar e naturalizar, pela conservação. Nesta senda, a transgressão vai desde os atos considerados crimes e contrapontos às interdições culturais, às revoltas, insurreições, excursos pelas arguições da filosofia, da ciência e da arte. Estas assumem as formas dos movimentos políticos que reivindicam transformações sociais que implicam em vicissitudes simbólicas importantes (SOUSA FILHO, 2011). Os processos de resistência comprimem a linha tênue entre os discursos ideológicos impregnados de verdades indestrutíveis e desconstroem a área proibida, pela necessária transgressão, em que os sujeitos resistem, reinterpretam a realidade, reinventando-a.

O CURRÍCULO E O TRÂNSITO ENTRE AS LINHAS

O currículo “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino” (LIMA, 2011, p. 22). Currículo é também um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico (APPLE, 2006; CALDAS, 2006). Assim, currículo transcende a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares (SAVIANI, 2000).

Moreira (2007, p. 8) propala que currículo é “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Pedra (1997) explicita que o termo currículo pode significar as diversas concepções como *resultados*, *experiências*, ou seja, conceitos que trazem as marcas do tempo e dos espaços sociais em que são construídos, enfim, um conjunto de todas as experiências, vivências e atividades de aprendizagem. O teórico norte-americano Bobbitt, a partir de *The Curriculum*, conceituou o currículo escolar em um conjunto de coisas que os alunos devem fazer e experimentar para desenvolver as habilidades de que usufruirão na vida adulta (PEDRA, 1997).



No Brasil, a preocupação com o currículo escolar teve seu início nas décadas de 20 e 30. Este imbricado ao *escolanovismo* e à crítica da educação tradicional e jesuítica. Neste viés, os principais responsáveis pelas discussões acerca de currículo foram Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. (LIMA, 2011). No final de 1960, foi introduzido na educação e no currículo escolar brasileiro o tecnicismo: uma concepção analítica como base e a exatidão como objetivo (LIMA, 2011). A escola tecnicista expressou pelo currículo escolar seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Com o escopo de desvelar as relações de poder e a hegemonia expressa nas concepções curriculares até então, surgem nos anos 70, os movimentos que buscaram a ressignificação do currículo. Movimentos aportados na teoria crítica em que seus postulantes ao...

“[] revelar a função ideológica do currículo, mostram-se insatisfeitos com a abordagem técnica do currículo, sendo considerados os pioneiros da tendência curricular crítica.” (LIMA, 2011, p. 64)

Por Apple e Giroux as reflexões sobre o currículo passam a ser entendidas a partir das concepções de sujeito, educação e sociedade. O currículo dialoga com os interesses sociais de um determinado contexto histórico, sendo baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento. Apple (2006) assume e defende a escola pública democrática e de qualidade. Deste modo Apple e Beane (2001) afirmam:


[...] escolas vivas, cheias de entusiasmo, mesmo em circunstâncias eventualmente tristes e difíceis. São escolas onde professores e alunos estão igualmente empenhados num trabalho sério que frutifica em experiências de aprendizagem ricas e vitais para todos. (APPLE; BEANE, 2001, p.12)

Michael Apple partilha a ideia de que a educação não é uma atividade *neutra* e que o educador está envolvido em um *ato político* (APPLE, 2006, p. 35). Contrapôs a ideia de currículo compartimentado nas formas de ensinar conteúdos e comportamentos. Assim, atento à Apple, Gandin (2011) declara:

O discurso educacional, mais especificamente no campo do currículo, estava basicamente centrado em responder a pergunta “como?”, ou seja, qual a melhor forma de “transmitir conhecimentos” ou de criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais. Michael Apple, então, propõe que a educação e o currículo deveriam propor outras perguntas: “o que?” e “para quem?” Estas novas perguntas, que não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada, representam uma ruptura com uma concepção dominante de currículo, vigente naquele momento histórico. (GANDIN, 2011, p. 30)

Pela hegemonia, as convicções e as formas de ver, viver e entender o mundo são postas de maneira unilateral à guisa do pensamento dominante: do detentor do capital.

Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em



um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39)

Apple (2006) declara que a ideologia pode nos dar o aporte necessário na luta pelas reconfigurações sociais ou condicionar as pessoas a permanecerem em suas condições de dominação. O senso comum pode demonstrar as relações ideológicas hegemônicas dominantes em que são propaladas as visões de mundo como “natural”, e estas são incorporadas e reeditadas, por se aportarem nos conhecimentos do senso comum da população, construídos intimamente com a cultura em suas dimensões (GANDIN, 2011). As relações de poder são expressas e legitimadas pelas práticas cotidianas dos sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. O currículo tende a perpetuar aquilo que interessa e serve ao pensamento dominante, tanto de forma aberta, no currículo escrito, como de forma escamoteada, nos valores, concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto (APPLE, 2006).

A reboque de Boaventura Sousa de Santos (2009), a realidade social tem dois lados: deste lado da linha e do outro lado da linha, e que acabam por tornar o lado de lá, pelo currículo, inexistente, excluído e alijado. Apple (2006) contribui na análise das políticas curriculares pelo estudo das relações entre educação e sistema econômico, e o cotejamento do currículo oculto, pela desocultação: o desnovelamento. Nesta direção, propõe um movimento contra-hegemônico para pensar e concretizar políticas curriculares voltadas à construção de uma realidade democrática e participativa nas escolas, tensionando a sociabilidade impregnada de valores burgueses, neoliberais, neoconservadores e das certezas advindas.

DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo organizou-se pelo viés qualitativo (GODOY, 1995) em que o fenômeno pode ser depreendido no contexto em que ocorre e se insere, sendo analisado de forma integrada.

Optamos pela revisão bibliográfica (GODOY, 1995) que traz contribuições importantes acerca das linhas abissais que segregam (SANTOS, 1997, 2007, 2009); dos campos de lutas e disputas, presentes nos postulados de Pierre Bourdieu (1989) e que enredam os jogos de poder, reafirmando a conservação ou a transformação ou ainda; do currículo crítico (APPLE, 2001, 2006; FREIRE, 1987; CALDAS, 2006) que desvela *o status quo*, pela ruptura e a autonomia dos sujeitos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

LINHAS QUE SE ENTRECruzAM, ENTRELAÇAM E ENTRETECEM

Eduardo Galeano (2015, p. 71), no Livro dos Abraços, faz referência aos “*ninguéns*.”

As pulgas sonham em comprar um cão, e os
ninguéns com deixar a pobreza, que em
algum dia mágico de sorte chova a boa
sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova
ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca,
nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte,
por mais que os ninguéns a chamem e
mesmo que a mão esquerda coce, ou se
levantem com o pé direito, ou comecem o
ano mudando de vassoura.
Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,
Morrendo a vida, ...
Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal,
Aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a
bala que os mata.


As linhas que fendem tornam a realidade social polarizada concorrendo para que as epistemologias soçobrem pela cultura da dominação.

Propomos o diálogo e a captura de outras formas de saberes configurando-os como precípuos para uma organização curricular, contra os processos de alienação, inculcação ideológica, manipulação e dominação para a emancipação, com vistas à transformação social.

Uma pedagogia crítica (FREIRE, 1987) que abra fronteiras e vertentes para o sujeito conhecer e exercer a liberdade, buscando a igualdade social, a garantia de direitos, o respeito à dignidade humana; o fim das injustiças sociais e da opressão.

O conhecimento, nestes tempos trabalhosos, é a saída possível, na blindagem necessária e no combate aos modos de alijamento, com vistas à autonomia dos sujeitos, pelas reconfigurações no campo das lutas e disputas – as linhas que glosam – tensionando as conservas, pela transformação dos sujeitos coletivos, nos espaços sociais.

Uma educação enquanto imbricamentos, conexões e pontes ao invés de tratados e linhas que seccionam. Um movimento de “desocultação” do mundo como espaço de desejo, que



viabiliza, neste estudo, sua reinvenção dando o suporte necessário na resolução da complexa equação pedagógica que define aprender como atividade intelectual prazerosa e impregnada de sentido.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W.; BEANE, J. A. **O argumento por escolas democráticas**. In: _____ (orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M. W. **Lições das escolas democráticas**. In: _____ (orgs). *Escolas Democráticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. **Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo**. *Espaço do Currículo*, v.9, n.1, p. 149-157, Janeiro a Abril de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, POCKET, 2015.

GANDIN, L. A. **Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional**. In: REGO, T. C. (org). *Currículo e Política Educacional*. Vozes: São Paulo, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Fúlvio de M. **As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global**. *Revista Páginas de Filosofia*, v.4, p, 39-54, dez 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

LIMA, M. F. et.al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

PEDRA, J. A. **Currículo, Conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre Raízes e Opções**. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 47, p. 103-124, mar. 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. *Novos Estudos* 79, Novembro 2007, p. 71-94.



SANTOS, Boaventura Sousa de; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica**: Primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP, 2000.

SOUSA FILHO, Alípio. **Ideologia e transgressão**. Revista Psicologia Política [online]. 2011, vol. 11, n. 22, p. 207-224. ISSN 1519-549X.



CAPÍTULO 28

DOI: 10.47402/ed.ep.c202154228073

O INSTITUTO DE ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO (IDORT), AS CONCEPÇÕES DE TRABALHADOR E OS SENTIDOS DE ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NO BRASIL

Ryhã Henrique Caetano e Souza, Mestrando, IFTM e professor de História, Rede Pública Estadual

Anderson Claytom Ferreira Brettas, Doutor em Educação, IFTM

RESUMO

O instituto de organização racional do trabalho (idort) foi fundado em 1931 pela articulação da então nascente burguesia paulistana, como uma resposta à grave crise estrutural do capitalismo advinda com a quebra da bolsa de 1929, e foi alicerçada em um discurso tecnicista, creditando as mazelas da nação à falta de racionalização do trabalho e da organização do trabalho. O presente artigo traz abordagens e discussões preliminares acerca dos discursos e representações da entidade a partir do levantamento, catalogação e análise da revista do idort, seu principal órgão de divulgação, entre os anos 30 e 40, período de intensa modernização e expansão do capital no Brasil, chancelada pelo estado no processo do nacional-desenvolvimentismo. A rigor, essa instituição foi influenciada pelos princípios de racionalização, organização do trabalho e administração científica de empresas fundamentadas pelo taylorismo, e a agenda consistia em forjar uma nova classe trabalhadora e um novo sentido para o trabalho. Essa pesquisa, portanto, é de caráter documental-bibliográfico e tem como principal objetivo analisar a implicação do instituto de organização racional do trabalho (idort) no ensino técnico-profissionalizante no Brasil e de que forma seu modelo de ensino foi adotado como prática educacional pelas instituições de estado. Além disso, busca-se investigar de que maneira e de que forma essa instituição contribuiu com seus discursos e enunciados em sua revista para uma nova disposição mental nas concepções de trabalho. Como resultados parciais, salientamos que o idort fomentou uma nova disposição da educação técnica-profissional e, por consequência, influenciou na estruturação social e educacional brasileira nos anos 1930, porém, corroborando na manutenção de uma escolarização voltada meramente para o trabalho, permeada pela preparação tecnicista das classes menos favorecidas a fim da ocupação das vagas fabris, na propagação da importância do trabalho industrial como projeto pessoal e, em última análise, na expansão do lucro e do *status quo* vigente.

PALAVRAS-CHAVES: IDORT. Ensino profissional no Brasil. Educação e trabalho. Nacional-desenvolvimentismo.

INTRODUÇÃO

O instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) foi fundado em 1931, por intelectuais como Armando de Salles Oliveira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Noemy Silveira e Roberto Mange, dentre outros. Concebido como uma resposta à crise sistêmica do capitalismo com a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 –cujas repercussões e efeitos foram globais- o IDORT foi forjado pela nascente burguesia industrial paulista e apresentou como



objetivo a “organização racional do trabalho” e a sua adequação ao novo modelo produtivo capitalista mundial. Pelas concepções elaboradas, a resposta à crise foi balizada como “Conhecimento e Gestão”, pressupostos que no final do século passado seriam conhecidas como a “revolução da produtividade”.

Suas publicações foram pioneiras em gestão e treinamento, e a instituição se tornou um polo de difusão dos conceitos e práticas em recursos humanos. O presente artigo traz reflexões preliminares⁴³ a respeito das concepções acerca do trabalho e discursos político-educacionais da entidade no âmbito da educação profissional em nível técnico, proferidos e difundidos através de sua principal publicação, a Revista do IDORT, e a pesquisa é embasada a partir do levantamento bibliográfico, catalogação e análise dessa publicação entre os anos 1930 e 1940.

O resgate, desse importante e pouco investigado capítulo da história educacional brasileira é relevante para a compreensão do processo de formação e construção dos próprios currículos bem como a evolução do ensino técnico profissionalizante.

A rigor, acreditamos que todo processo discursivo instituído é portador de uma historicidade e de uma intencionalidade ideológica. Sendo assim, cabe-nos, enquanto pesquisadores e educadores, entender e compreender os alicerces ideológicos das políticas públicas educacionais do ensino técnico profissionalizante, desvelando suas rupturas e continuidades ao longo do tempo. Compreendemos, também, que o discurso não é limitado às palavras, e nem às coisas, não sendo, portanto, uma unidade monolítica e rígida, e a materialidade dos discursos proferidos pelo IDORT indicam como a linguagem discursiva constrói e constitui práticas, valores e comportamentos.

Dessa forma, a análise e a interpretação dos discursos vinculados na revista visam refinar, por meio da interpelação, as informações em estado bruto, extraíndo delas aspectos como valores e princípios ideológicos, determinações e sentidos históricos. Cabe ressaltar, que os documentos por nós ora analisados não compreendem de maneira alguma a totalidade dos documentos do período, afinal, o pesquisador tem autonomia ao selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com seu objeto de estudo.

O levantamento e a coleta desse material empírico foram realizados nos arquivos do IDORT e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

⁴³ Pesquisa em desenvolvimento pelos autores no mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba




(CPDOC), através de seus arquivos digitais. Para a catalogação, empregamos os princípios de “descrição de documentos, seu conteúdo, características e propósitos” (ANDERSON, 1996, p. 337). Acreditamos que os documentos são portadores de uma historicidade e de uma ideologia:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar essa problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1996, p. 538)

Nossa análise, concernente ao papel desempenhado pelo IDORT com relação ao ensino técnico profissionalizante, tem como objetivo contribuir para o aprofundamento do debate relativo aos aspectos ideológicos de controle do trabalho e do trabalhador presentes nos currículos dessa modalidade de ensino.

Para a compressão do processo histórico e das dinâmicas sociais, a pesquisa é pautada, ainda, pela abordagem bibliográfica, cujo objetivo é “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se indispensável para qualquer tipo de pesquisa” (KÖCHE, 1997, p. 122). Gil (2002, p.44) pontua que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. As suas vantagens consistem em dispor de uma cobertura de fenômenos ampla e colocar a pesquisadora em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Sobre a bibliográfica, entende-se também que [...] a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento técnico ou científico, e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. (LAKATOS e MARCONI, 1987, p. 15).

Finalmente, vale salientar nessa exposição acerca dos aspectos teóricos e metodológicos que norteiam a pesquisa e a análise desse órgão de divulgação do IDORT, adotamos o modelo qualitativo que, como apontado por Minayo (2010), essa técnica de pesquisa procura “desvelar” os processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares,



sendo seu objetivo e indicação final proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referente ao fenômeno estudado.

Com essas proposições teóricas, por meio da análise documental das revistas e de seu contexto histórico, bem como dos discursos e das políticas públicas de educação profissional, apontamos como os sentidos do trabalho e a função do trabalhador foram transformados pelos sistemas de valores difundidos pelo IDORT através de sua revista.

CONJUNTURA DE TRANSFORMAÇÕES

A crise global provocada pela Quebra da Bolsa de 1929 trouxe consequência em praticamente todas as esferas. No âmbito da gestão empresarial –bem preconizada pela constituição e organização do IDORT- foram difundidas crenças que remetiam para a estruturação de um aparato estatal complexo, que só poderia ser efetivado por meio de um trabalho coletivo, porém com coordenação e pressupostos ideológicos definidos e gerais.

No campo econômico, a crise era considerada como fruto da “desorganização”, e estaria sendo motivada por fatores como má gestão, falta de controle eficiente da produção, acompanhada –entre outros fatores– à falta de padronização de produtos, entraves burocráticos nas relações financeiras e comerciais, desperdício de matéria prima, subutilização de energia, e legislações rígidas e inapropriadas para o bom funcionamento econômico. Além disso, apontava-se a questão do crédito e de financiamento antiquados. Por fim, vale ressaltar, que o IDORT, entre outras instituições, apostava em medidas fundamentadas numa concepção de racionalização de procedimentos que deviam ser adotados na esfera produtiva, administrativa, no comércio e nos serviços.

No Brasil, a revista do IDORT, posteriormente Revista de Organização Científica do Trabalho, criada em 1932, foi um dos instrumentos utilizados para a difusão dessa ideologia, e tinha como objetivo difundir o pensamento e as concepções ideológicas de seus signatários:

[...] pode-se dizer que o Instituto de Organização Racional do Trabalho é uma sociedade de estudos e de ação, voltada, imediatamente, ao melhor aproveitamento de todo esforço humano empregado em qualquer das múltiplas manifestações da atividade moderna, não só na indústria, mas também no comércio e na agricultura, na administração pública na própria ciência e no trabalho intelectual, em tudo, enfim, onde a arte de fazer e de administrar tenha de se fazer sentir. Em uma palavra, Racionalização exprime o nosso programa. (IDORT, 1932, p. 2-3)

A regularidade dos discursos, apoiados em suas eventuais ausências, contribuiu para a construção de uma nova concepção de trabalho e de trabalhador. A efetivação na práxis social dos discursos veiculados, não só estabeleceram novas práticas objetivas, mas também novas



representações e manifestações subjetivas dos sentidos dados ao trabalho e ao trabalhador.

Como ressaltou o pensador francês Michel Foucault, postulados que corroboramos:


A arqueologia que busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa (2008b, p. 157).

Observamos, que os discursos da ciência e do ensino técnico encontravam-se presentes em diversos números da Revista, cujos enunciados, enquanto instituição de ensino, podemos observar e compreender as convergências, continuidades e permanências ideológicas que perpassam e moldam a estrutura do ensino técnico brasileiro ao longo do tempo e que ainda hoje podem ser percebidas.

No Brasil, o debate acerca do ensino profissionalizante ganhou escopo no alvorecer do século XX (BATISTA, 2015). Após a primeira Grande Guerra, com a aceleração do processo de urbanização e com o início da industrialização no Brasil, a tradição curricular de ensino brasileira já não era satisfatória para atender ao processo de ampliação econômico capitalista que o país começava a enfrentar. Era necessário fomentar a educação de um novo modelo de trabalhador que viesse a atender as novas demandas capitalistas brasileiras.

No início dos anos 1930, o ensino técnico é aparelhado sob o guarda-chuva do discurso ideológico de “nacional desenvolvimentismo”, esse discurso possui um nível de percepção e de intencionalidade (LEFEBVRE, 1983). Sendo assim, é composto por valores e, como se deu neste caso, por projeto político. Naquela conjuntura, a incipiente indústria necessitava de trabalhadores aptos para executar suas funções, para tanto, era necessário criar um currículo e conjuntamente, uma nova mentalidade acerca do trabalho e do papel do trabalhador na sociedade. Assim, institutos e instituições não governamentais foram chamados para a cooperação, e dentre esses, justamente o IDORT, que preconizava na Revista em 1946 seu escopo:

[...] aumentar o bem estar social por meio de uma organização adequada a cada setor do trabalho e a cada atividade; estudar, difundir e ampliar os princípios, métodos, regras e processos da Organização Científica do Trabalho; evitar o desperdício sob as suas múltiplas modalidades; dar ao trabalho o máximo de rendimento com o mínimo de dispêndio; proporcionar aos empreendimentos e seus executores toda a segurança, quer sob o ponto de vista de atingir de forma plena a sua finalidade, quer sob o aspecto de eficiência qualitativa e quantitativa de operações; assegurar administrações cientificamente exercidas (CAPA, 1946).



Consequentemente, o ensino técnico se apresenta como única possibilidade de desenvolvimento nacional e econômico. A educação profissionalizante passa a ser vista como baluarte de soerguimento de uma nova sociedade. Dessa maneira, o IDORT desenvolve uma perspectiva discursiva que consegue arrefecer e até encobrir as tensões das relações sociais de produção, além de fornecer elementos para o florescimento de uma nova perspectiva ideológica acerca do trabalho, do trabalhador e do ensino profissionalizante.

Diante desse enfoque, a instituição adotou uma série de estratégias para a difusão de seus princípios e valores relativos à educação profissional. Foram elaboradas palestras, encontros e simpósios, nos quais a instituição passa efetivamente a elaborar, divulgar e difundir o ensino profissional, um ensino sem a preocupação com a formação ampla do indivíduo.

SENTIDOS DO ENSINO E DO TRABALHO

O pensador italiano, Antônio Gramsci, enfatizava que o ensino da classe trabalhadora é mais célere e mais enviesado para o mercado de trabalho. Assim, o ensino é também portador da dualidade classista, sendo o Estado o garantidor da manutenção e perpetuação desse modelo por meio não só de suas instituições, mas também através do discurso da necessidade de qualificação e empregabilidade.

A análise do processo histórico de instituição de políticas públicas do ensino técnico, demonstrando sua historicidade, e o contextualizando, nos afasta da concepção de uma história evolucionista e tautológica. Nas palavras de Leandro Konder, buscamos nos afastar de certa “racionalidade da história que aponta para um sentido ascensional, por onde se infiltram, algumas vezes, algumas ideias do tipo evolucionista” (KONDER, 2014, p. 145).

Portanto, é preciso compreender a história em seu duplo sentido conforme a significação marxiana: como sentido e como processo. As contradições nas formulações dos discursos enunciados pelo IDORT estabelecem sentidos na direção das permanências ideológicas acerca do ensino técnico profissionalizante, demonstrando como esses contribuíram para a governamentalidade e para o controle das classes operárias e da massa trabalhadora.

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria



entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143- 144).


Essas concepções, em nosso entendimento, embasaram as políticas públicas, dentre as quais, citamos algumas: as reformas do Ministro Francisco Campos⁴⁴, em 1931; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, dirigido ao povo e ao governo, que assinalou na direção da edificação de um sistema nacional de ensino; a Constituição Federal (CF) de 1934 e de 1937, que balizaram as diretrizes para realização da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação; além das leis orgânicas do ensino⁴⁵, um conjunto de reformas publicado entre 1942 e 1946.

Nessa conjuntura, vale destacar o importante movimento, a Escola Nova –também chamada de escolanovismo- uma tendência internacional. Seus antecedentes remontam para a década de 1920, quando um grupo de intelectuais -entre os quais Anísio Teixeira- insatisfeitos com os rumos da educação brasileira e inspirados nesses ideais, iniciou um movimento que questionador de toda a estrutura educacional existente. O movimento lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse documento, redigido em forma de carta aberta “ao povo e ao governo”, analisava a política educacional à época e apresentava o diagnóstico: tudo estava “fragmentário e desarticulado”, após anos de regime republicano.

Assim, esse manifesto clamava por decisões que até hoje estão em pauta nos círculos de discussões sobre a educação no contexto nacional, como, por exemplo, maior acesso à educação

⁴⁴ Francisco Campos foi ministro do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934. Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos, que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante). A reforma procurou dar uma estrutura orgânica ao ensino brasileiro, assim, estabelecendo, por exemplo, o currículo seriado, a frequência obrigatória, a oportunidade das escolas particulares se organizarem, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação para o ingresso no ensino superior. (ROMANELLI, 1978).

⁴⁵ As Leis Orgânicas do Ensino foram instituídas por intermédio de Decretos-Lei, tipo de norma baixada pelo poder executivo, similar as atuais Medidas Provisórias. Perante a temática desse artigo, baseado em Romanelli (1978), destacam-se: Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI, Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial, Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC, Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.



(ABREU, 2011). Dentre suas principais concepções podemos encontrar a que creditava a educação o papel preponderante na construção e constituição de um país efetivamente democrático.

Embora o IDORT, tenha sido visto por muitos anos pela historiografia da educação como uma instituição meramente empresarial, apenas recentemente podemos observar e vislumbrar também seus aspectos enquanto vários deles pertencentes justamente à corrente pedagógica escolanovista, tais como Armando de Salles Oliveira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Noemy Silveira e Roberto Mange.

Organizado pela emergente burguesia industrial paulista, como exposto, contou com o apoio político dos agentes públicos e sua atuação buscou pautar a agenda empresarial na esfera governamental, em especial, no estado de São Paulo. O Instituto associou-se, ainda, a um sistema de instituições cujo alvo era subsidiar e contribuir para organização da elite industrial brasileira e viabilizar seus projetos.


A racionalização do trabalho vinculava-se a adequação do modelo produtivo nacional ao novo modelo produtivo capitalista global, à época sob as concepções de Frederick Taylor (1856-1915), engenheiro e mecânico estadunidense, considerado o precursor da administração moderna por propor a utilização de princípios cartesianos na administração de empresas e preconizou que o treinamento sistemático dos operários aumentaria a eficiência operacional da produção (BEZERRA, 2020).

Compartilhamos de algumas noções de autores que detiveram reflexões sobre o IDORT na sociedade brasileira, tais como: ANTONACCI (1993); CONCEIÇÃO (2005); BATISTA (1966), dentre outros. Batista nos traz, em sua tese de doutoramento, elementos para pensarmos e refletirmos acerca das ações da burguesia paulistana a época para a eficiência, mas também para o controle do trabalho e do trabalhador.

Percepção que também é apontado por Souza:

[...] o projeto pedagógico da burguesia sempre funcionou para além dos interesses imediatos da produção, buscando as condições necessárias para que isto se cumprisse com eficácia, como um projeto de direção moral, cultural e ideológica para toda a sociedade. Nesse sentido, a ação pedagógica liberal procura legitimar a ideia de que não existem contradições entre as classes, sendo a harmonia preservada pela força de um discurso que reifica as desigualdades, tomando-as como resultado natural das diferentes formas de inserção dos sujeitos na esfera produtiva (SOUZA, 2012, p. 7-8).

Entretanto, nossa análise busca apontar àquilo que nossos predecessores deixaram de tratar ou trataram brevemente, pois procuraremos analisar e explorar de que forma o discurso



idortiano tornou viável uma transformação nas concepções de trabalho e na forma de comportamento do trabalhador.

Acerca disso, recorreremos ao que o pensador francês Michel Foucault denominou de “governamentalidade”, ou seja, uma prática governamental racionalizada que tem por objetivo criar por meio dos “discursos de verdade” e das instituições como escola, igreja, prisão, centros de formação, entre outros, o controle social. Essa proposição, proposta em sua obra “Microfísica do Poder”, de 1979, onde o autor faz uso desse conceito para demonstrar que a linguagem, comportamento e os valores são relações constituídas de poder e, portanto, aprisionam os sujeitos. Contudo, seu entendimento só é possível se levar em consideração sua historicidade.

Dirimindo assim, as tensões e lutas sociais, políticas e ideológicas que permeiam o tecido social, Foucault salienta:

Como quer que seja, através de todos esses sentidos, há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território ou uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza dos tecidos. Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (2008, p.164)


Nessa governança que o IDORT se institui, assentado sob um projeto político e ideológico, que é, como ressalta Gramsci, de controle *hegemônico* e pode ser realizado e compreendido não só pelas determinantes materiais, mas também pelas concepções e disposições mentais dos sujeitos e das sociedades.

O termo hegemônico aqui adotado é fundamentado na teoria e na perspectiva *Gramsciana*. Nesta concepção a luta contra a classe dirigente na sociedade de classes está presente na sociedade civil aqui compreendida como a somatória de sociedade civil e sociedade política.

Dessa forma, o estabelecimento de uma nova razão do trabalho e de um novo sentido para o trabalhador encontrava no IDORT as formulações teóricas e os postulados científicos para sua consolidação, enquanto projeto ideológico.

Como postulou Gramsci,

a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente



nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente]. (Gramsci, 2002, p. 62-63)

Assim sendo, coube ao IDORT construir por meio dos discursos em sua revista, a defesa dessas novas disposição mental, razão de mundo e “governamentalidade”, afinal:

O poder exerce-se, [...], em situações em que haja conflito. Se todos estiverem de acordo quanto ao que fazer e à maneira de fazer, não há necessidade de exercer poder nem de tentar influenciar outros. Porque a necessidade de poder apenas surge em circunstâncias de desacordo, um dos atributos pessoais das pessoas poderosas é a disponibilidade para entrar em conflito. (Pfeffer 1994, p. 202)

Nessa perspectiva, compreendemos que o discurso *idortiano* era permeado de intencionalidade e direcionamento classista. Suas concepções atendiam as demandas do novo projeto capitalista brasileiro, nascente no alvorecer dos anos 1930. Além disso, a proposta de difundir suas ideias, por meio de uma revista, tem, assim compreendemos, a intencionalidade de dotar seu discurso de maior legitimidade e credibilidade.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas revistas do IDORT as linguagens, os valores e os comportamentos que levaram ao estabelecimento de uma nova organização do ensino técnico profissionalizante, por meio de estratégias discursivas, buscou atender aos interesses emergentes e que se tornaram hegemônicos, estabelecendo e balizando critérios para uma ‘governamentalidade’, elaborando uma nova concepção paradigmática a respeito do sentido do trabalho e a função social do trabalhador.

Salientamos, que a constituição discursiva acerca do ensino técnico profissionalizante no interior do IDORT, por meio de seus enunciados vinculados, implicou na promoção de políticas públicas educacionais voltadas para o trabalhador e para o controle do trabalho, tornando-se, em nosso entendimento, instrumentos de controle e de transmissão de valores e princípios hegemônicos (Almeida e Souza, 2020).

Assim, a educação técnica-profissional, pelo e por meio do Estado, tornou-se estratégica. No entanto, era necessária a aproximação entre a agenda *idortiana* e a agenda governamental. Porém, observamos que o discurso do IDORT é multifacetado e polifônico, pois carrega em si o contexto histórico no qual foi produzido e as disputas existentes entre a própria classe hegemônica.

No entanto, isso não impossibilitou o instituto de difundir seus princípios e valores, pelo contrário, foi assim que a organização conseguiu atender aos interesses locais, regionais e nacionais. Aderindo-se ao micro para dessa forma construir uma agenda discursiva ampla, que



viesses arrebatar, garantir e forjar o elo ideológico entre a maioria dos interesses hegemônicos, fornecendo um novo modelo ao capital que buscava um novo operário que detivesse novas qualificações e disposições mentais para o mercado (IANNI, 1988).

Pode-se argumentar que a ideologia⁴⁶ e a manutenção da ordem é uma verificação evidente e não passaria de uma tautologia. No entanto, devemos nos perguntar qual a disposição das presenças e das deficiências/ausências no discurso ideológico e em sua aplicação, enquanto práxis sociais. Portanto, o problema, a nosso ver, reside nesse limite entre o discurso ideológico e sua implementação prática.

Diante disto, percebemos que os discursos proferidos pelo IDORT moldaram uma mentalidade acerca do ensino técnico profissionalizante e se tornaram instrumentos de controle do trabalho, proporcionando e contribuindo para uma ‘governamentalidade’ e um controle hegemônico das relações de poder no interior da educação do ensino técnico e do mercado de trabalho, conforme os interesses da classe dirigente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitor e SOUZA, Ryhã. O IDORT e a sua implicação na política educacional profissional no Brasil. In: **Políticas públicas educacionais: análise conceitual e das ações sistematizadas pelas instituições de ensino e pelos entes federados no Brasil**. Rio de Janeiro. Dicio, 2020.


ANDERSON, J. D. Organization of knowledge. In: FEATHER, J.; STURGES, P. (Eds.). **International encyclopedia of information and library science**. London: Routledge, 1996.

ANTONACCI, Maria A. M. **A vitória da razão (?)**: O IDORT e a Sociedade Paulista. São Paulo: Marco Zero – CNPQ, 1993.

BATISTA, Eraldo Leme, **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP) 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

⁴⁶ O sentido tomado aqui para a palavra ideologia advém da obra de Marx e Engels (1973); neste texto a “Ideologia alemã”. Os autores sustentam o argumento de que a ideologia é uma representação do real que mantém as contradições das relações de produção e os interesses dominantes da classe dominante.



CONCEIÇÃO, Marcelo R. **A Educação nas ações e proposições do Instituto de Organização Racional do Trabalho (1932-1946)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, PUC-SP, São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IDORT. **Revista do IDORT**. São Paulo, 1932-1941.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

KONDER, Leandro. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura da história neste início de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no labirinto do Capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MARX Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PFEFFER, Jeffrey. **Gerir com poder**: políticas e influências nas organizações. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.

SOUZA, e. G. De. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil**: Uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria – CNI (1930-2000), Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas (SP), 2012.

TENCA, A. **Razão e Vontade Política**: O Idort e a grande indústria nos anos 30. Dissertação (Mestrado), Unicamp, Campinas, 1987.



CAPÍTULO 29

DOI: 10.47402/ed.ep.c202146529073

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO TEMPO PRESENTE: POSSIBILIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA LEI Nº 13.409/2016

Antônio Soares Junior da Silva, Professor, Colegiado de Pedagogia-IFPR
Demostenes Dantas Vieira, Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, IFRN
João Carlos Pereira Braga, Aluno, Pós-graduação Educação Matemática-Colégio Pedro II
Alex Juarez Müller, Doutorando em História, UFRGS e
Professor de história, Rede municipal de ensino-Gramado
Samuel Hübner, Pós-graduado em Supervisão Escolar e Assessor Pedagógico, Secretaria
Municipal de Educação de Venâncio Aires-RS

RESUMO


O presente trabalho analisou as políticas afirmativas para pessoa com deficiência e as contribuições desencadeadas a partir da implementação da Lei nº 13.409/2016 na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como aporte teórico, destacam-se as contribuições de Aranha (2000), Batista (2018), Saviani (2005), Silva (2020) dentre outros. Do ponto de vista metodológico e procedimental, utilizamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema e análise documental. Os resultados desta pesquisa apontam para a existência de várias contribuições, dentre elas, a possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio garantidos por força de lei. Verificou-se ainda que sobre o aspecto legal, a pesquisa realizada demonstra que a política de ação afirmativa em questão funciona como instrumento orientador para garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência nas instituições que ofertam EPT. Nesse interim, afirmamos que as políticas de ações afirmativas se colocam como um dispositivo frente a desigualdade material, tendo em vista que do ponto de vista formal, todos são iguais perante a lei.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Pessoa com deficiência. Lei nº 13.409/2016.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se debruçou na análise sobre as contribuições desencadeadas a partir da implementação da Lei nº 13.409/2016. Na promoção da inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa tendo em vista que se debruçou em analisar aspectos não mensuráveis quantitativamente acerca da lei em destaque.

Quanto aos objetivos, ela é de ordem descritiva e explicativa, tendo em vista que propôs não apenas a descrição dos processos analisados, mas também buscou dar respostas aos problemas encontrados, a fim de encontrar possíveis explicações para os fenômenos analisados.



Já com relação aos procedimentos, utilizamos a pesquisa bibliográfica sobre o tema e análise documental.

A análise da temática refere-se às impressões sobre as seguintes questões norteadoras: Qual a importância de uma lei que garante o acesso da pessoa com deficiência na EPT? Quais são as possibilidades inclusivas presentes e implementadas a partir da normativa para garantir o acesso e a inclusão na EPT? Quais as principais ou primeiras contribuições produzidas a partir da implementação da lei?


Uma formação profissional e tecnológica com objetivos inclusivos e emancipatórios, fundamentados no princípio educativo do trabalho, assume uma dimensão de formação integral. Nesse sentido, pesquisar sobre a efetividade das políticas públicas que contemplem as pessoas com deficiência, especialmente os jovens trabalhadores que acessam a EPT é uma demanda latente no Brasil do tempo presente.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E INCLUSÃO: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE

A inclusão do sujeito com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica pressupõe uma formação que supere um sistema educacional de classes que historicamente separou trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples de trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, escola para filhos de pobres e escola para filhos de ricos. A efetivação desse modelo educativo só será possível numa escola que implemente os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras voltados para formação humana integral, omnilateral (MOURA; FILHO; SILVA, 2015).

Dessarte, a educação profissional deve vislumbrar uma formação omnilateral, de modo que possa contemplar as diversas dimensões da condição humana, racional, emocional, corporal, social, artística, cultural etc. Tal perspectiva traz à tona práticas de ensino estabelecidas nas tramas da vida social e nas relações estabelecidas entre os sujeitos que a compõe, tais como no mundo do trabalho, na esfera política, nas práticas simbólicas, etc. (ARANHA, 2000).

O trabalho atravessa o currículo e a prática docente, no tocante em que pode proporcionar a reflexão sobre os meios de produção e contradições do sistema capitalista, na busca pela autonomia do sujeito e da sua emancipação. De acordo com Aranha (2000, p. 126), a formação omnilateral “é reivindicada pela concepção de uma educação para o trabalho como princípio educativo e por uma escola unitária, como meio para o desenvolvimento e a



emancipação do sujeito”. Desse modo, o que se propõe não é a formação do indivíduo centrado na formação para o mercado de trabalho, mas uma formação integral na qual o trabalho também faz parte.


Conforme escreve Saviani (2003, p. 136) “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Sendo assim, a educação profissional deve ser compreendida como processo multidimensional, por romper com a noção tradicional de formação técnica como algo ligada apenas a trabalhos manuais.

Os artigos 34 a 38 da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) estabelecem que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais, sendo proibida qualquer restrição em razão de condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, permanência no emprego, dentre outros”. Nessa pesquisa, o trabalho é concebido como princípio educativo, de modo que também se possa garantir a formação profissional omnilateral às pessoas com deficiência.

Silva (2020) afirma que a formação profissional e tecnológica também apresenta características de fragmentação, especialmente se considerarmos a separação entre trabalho manual, para os filhos de trabalhadores, e trabalho intelectual para os mais abastados. Avançar na busca de equidade na formação de todos os sujeitos é um desafio que está posto a nossa sociedade. Nessa perspectiva, é possível pensar numa educação profissional e tecnológica integradora e, principalmente, construir uma escola inclusiva em todos os aspectos como militava Gramsci (2001) na defesa de uma escola “unitária”.

As especificidades individuais dos jovens estudantes com deficiência e outras limitações precisam e devem ser consideradas quando da implementação das políticas públicas. Sobre isso, propostas de legislação específica para tal fim podem no âmbito das instituições, promover a garantia da acessibilidade e inclusão dessa parcela da sociedade historicamente excluída e marginalizada.

Vivenciamos um crescente desmonte das políticas públicas já consolidadas acerca da inclusão. Percebe-se, à vista disso, incisiva relevância desta pesquisa no contexto educacional presente, face ao desmonte da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação da subpasta denominada de modalidades especializadas. A SECADI foi criada em 2004 como uma secretaria transversal às demais unidades do Ministério da Educação com o propósito de promover a articulação e convergência das agendas para



garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. Esta secretaria desenvolve ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em lei como a Educação Especial que engloba questões de inclusão, acessibilidade, deficiências, pessoa com necessidades específicas dentre outros temas abordados nesse trabalho (SECADI – MEC, 2018).

Outro ato preocupante, foi a instituição do Decreto Nº 9.759, DE 11 de abril de 2019 que extingue e estabelece diretrizes e limitações acerca dos colegiados de participação da sociedade civil. Dentre eles, foram extintos: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade); Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT), o Conselho Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (Conaeti); Conselho dos Direitos do Idoso (CNDI); Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção (CTPCC), dentre outros.

Recentemente o presidente Jair Bolsonaro assinou o Decreto nº 10.502/2020, que na prática tenta acabar com a obrigatoriedade de que as **escolas regulares** matriculem alunos com deficiência. Essa e mais uma tentativa de retorno a um modelo excludente, segregador e marginal após anos de luta e avanços nas políticas nacionais para as pessoas com deficiência.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.409/2016: POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

A Lei nº 12.711/2012 trata da reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, tais como os IFs, os CEFETs, dentre outras. De acordo com Santiago (2015, p. 02) é inegável

que a referida lei representa o papel ativo do Estado em virtude da busca por uma igualdade material. Representa um imperativo, dentro de suas competências e jurisdição, que busca consertar as deficiências mais superficiais e emergentes do cenário educacional brasileiro como um todo.

Endossando essa perspectiva, Brito Filho (2014, p. 123) escreve que a Lei nº 12.711/2012 pode ser compreendida como “uma ação que tem por objetivo a distribuição mais igualitária de um bem importante, que é a educação, tanto no nível superior como no nível médio, nesse caso, nas instituições de ensino técnico”. Ela traz consigo o ideal de justiça social caro ao Estado Democrático de Direito.

Vale salientar que a inserção das instituições de ensino federal nas ações afirmativas desta lei deu-se apenas em 2016, com a aprovação da Lei nº 13.409/2016 que além de destinar



50% das vagas a alunos de escola pública nas instituições federais de nível médio, aprofunda o seu alcance ao determinar que as vagas deverão ser distribuídas por curso por candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência proporcionalmente à população dos mesmos dentro de cada estado, evidentemente, de acordo com os dados do último censo do IBGE. Segue abaixo o art. 1º da Lei nº 12.711/2012 que estabelece as cotas para alunos de escola pública cuja renda per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e o art. 3º cuja redação foi dada pela Lei nº 13.409/2016 que estabelece os demais critérios para distribuição das vagas:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.


Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser **reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.** [...].

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, **as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.** (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

As materialidades supracitadas apontam para os critérios diferenciadores utilizados na distribuição das vagas, o primeiro e maior dele é o critério econômico, portanto, estamos falando de reservas socioeconômicas em que 50% das vagas são destinadas a alunos de escola pública cuja renda per capita não ultrapasse um salário mínimo e meio. Com a aprovação da Lei nº 13.409, de 2016 outros critérios diferenciadores passam a constituir parte da lei, segundo a redação do art. 3º, o percentual de 50% das vagas já destinadas a candidatos vulneráveis devem ser distribuídas por curso e turno a candidatos declarados pretos, pardos, indígenas e candidatos com deficiência de acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE.

Logo, pode-se dizer que o critério utilizado para a distribuição das vagas reservadas é socioeconômico, levando em consideração não apenas a renda per capita, mas também a autodeclaração de candidatos pertencentes a grupos historicamente excluídos na sociedade, como negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

À vista disso, os Institutos Federais têm cumprido papel importante na inclusão de grupos vulneráveis socialmente e historicamente excluídos, tanto no que se refere à sua



interiorização, como no que se refere a política de inclusão e ações afirmativas proporcionadas pela Lei nº 12.711/2012 à Lei nº 13.409/2016 (SILVA, 2020).

Batista (2018), traz à baila a reflexão de que a política de cotas está alicerçada no conceito base do Estado Moderno, o bem-estar social. As políticas públicas de ação afirmativa para a inclusão de estudantes mais vulneráveis, tanto no Ensino Superior como nas instituições federais de nível médio, devem ser compreendidas como um mecanismo de disposição do Estado frente à noção de justiça social, de modo que se possa, pelo menos parcialmente, combater injustiças socioculturais sofridas por grupos sociais que historicamente foram excluídos do processo educacional.


Ao discorrer sobre as políticas de ações afirmativas, Piovesan (2005) destaca três abordagens usadas para compreendermos a noção de igualdade, isto, porque tais políticas adotam como princípio a ideia de que todos os homens são iguais. A primeira dessas abordagens Piovesan (2005) denomina de *igualdade formal* cuja máxima pode ser absorvida pela expressão “todos são iguais perante a lei”, conquista que no Brasil se materializa com a Constituição de 1988. A segunda abordagem de compreensão é a *igualdade material* que corresponde a ideia de igualdade distributiva dos bens materiais.

Em vista disso, pode-se dizer que as políticas de ações afirmativas se colocam como um dispositivo frente a desigualdade material, tendo em vista que do ponto de vista formal, todos são iguais perante a lei. Nesse contexto, a Lei nº 13.409/2016 pode ser compreendida como uma tentativa formal de combater a desigualdade material. Vale salientar que quando se fala de igualdade material, estamos falando de situações concretas, acesso e permanência na escola, acesso ao ensino superior, acessibilidade urbana, inclusão (SILVA, 2020).

AÇÕES INCLUSIVAS EFETIVADAS A PARTIR DA LEI 13.409/2016: ANALISANDO UMA EXPERIÊNCIA NUM CAMPUS DO IFSUL

O trabalho desse item apresenta dados de uma pesquisa realizada recentemente por Silva (2020). Os dados obtidos apontam para a importância das ações inclusivas promovidas numa instituição de EPT a partir da implementação da Lei nº 13.409/2016. A pesquisa foi realizada no campus Sapucaia do Sul do Instituto Federal Sul-rio-grandense, o primeiro campus da instituição fora da sede, Pelotas, criado exatamente em 26 de fevereiro de 1996.

Analisando os dados Silva (2020) constatou que com a aprovação da Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu no primeiro semestre de 2018 reserva de vagas em seus cursos técnicos para estudantes com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul),



estabeleceu maior possibilidade de acesso de alunos e alunas com deficiência. Quando da implementação da lei ocorrida no primeiro semestre de 2018, o Campus do IFSul Sapucaia do Sul recebeu 21 alunos aprovados nesta modalidade de cota - recorde entre todos os 14 Campus do IFSul no Estado.

Desde a implementação da Lei nº 13.409/2016, ou seja, primeiro semestre de 2018, 30 alunos e alunas com deficiência ingressaram nos cursos técnicos de nível médio no campus Sapucaia do Sul. Distribuídos da seguinte forma: 12 no curso de informática, 7 no curso de administração, 5 no curso de eventos, 3 no curso de plásticos e 3 no curso de mecânica.

Hoje os alunos e alunas com deficiência regularmente matriculados na instituição somam vinte e quatro (24) estudantes distribuídos nos seis cursos técnicos de nível médio ofertados pelo campus em questão. O quadro 01 mostra a quantidade de alunos e alunas com deficiência matriculados nos seis cursos técnicos de nível médio no período de 2018/1 a 2019/2.


Quadro 1: Alunos e alunas com deficiência regularmente matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio –

Curso	Quantidade de alunos PCs que ingressaram nos cursos desde 2018/1	Alunos regularmente matriculados no período letivo atual
Informática	12	9
Administração	7	6
Eventos	5	4
Mecânica	3	3
Plásticos	3	2

Fonte: CORAC em 29 de outubro de 2019.

Em relação às desistências, transferências internas e externas e troca de curso, seis (6) estudantes realizaram algum tipo de procedimento. No curso de Informática, um (1) aluno trocou de curso, um (1) realizou transferência externa e um (1) fez cancelamento voluntário da matrícula. No curso de Administração, realizou-se uma transferência externa. No curso de Eventos, um (1) estudante cancelou a matrícula e ingressou noutro curso. E no curso de Plásticos também realizou um cancelamento voluntário de matrícula.

Práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças e as possibilidades dos alunos e alunas com deficiência pode ser um caminho para a construção de saberes e conhecimentos mediados de forma consciente. Dessarte, para Comenius (2012) toda instituição que almeje trilhar uma política de educação realmente inclusiva deverá viabilizar políticas,



práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição de cada aluno e aluna para a promoção de um conhecimento partilhado.


O “acesso só é significativo se houver instrumentos institucionais que garantam a permanência”. Destarte, a permanência dá sentido ao acesso, garantindo a continuidade da trajetória formativa. Nesse contexto estão envolvidos pressupostos como ensino público/gratuito, organização curricular, curso, avaliação/qualidade (SILVA; VELOSO, 2010, p. 222).

CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa apontam para a existência de várias contribuições, dentre elas, a possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio garantidos por força de lei. Verificou-se ainda que sobre o aspecto legal, a pesquisa realizada demonstra que a política de ação afirmativa em questão funciona como instrumento orientador para garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência nas instituições que ofertam EPT. Essa política vem desenvolvendo um papel dinâmico no interior das instituições: gera diversas discussões, mobilizações, ações formativas/pedagógicas que ajudam na garantia legal do acesso e permanência da pessoa com deficiência.

A implementação da Lei nº 13.409/2016 trouxe como primeira contribuição a reserva de vagas para pessoa com deficiência nas instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da Rede federal de educação, Ciência e Tecnologia. Nesse interim, afirmamos que as políticas de ações afirmativas se colocam como um dispositivo frente a desigualdade material, tendo em vista que do ponto de vista formal, todos são iguais perante a lei. Nesse contexto, a Lei nº 13.409/2016 pode ser compreendida como uma tentativa formal de combater a desigualdade material. Contribuindo efetivamente na promoção de situações concretas de acesso e permanência na escola, acessibilidade urbana, inclusão.

Ressalta-se ainda que durante o desenvolvimento deste trabalho, investigamos a importância da Lei nº 12.711/2012 e da Lei nº 13.409/2016 que garantiram avanços no que se refere ao acesso das classes historicamente marginalizados e, em especial, as pessoas com deficiência. Sobre isso, destaca-se que o Campus Sapucaia do Sul, tem o maior número de alunos e alunas com deficiência devidamente matriculados e com índice baixíssimo de desistência em comparação com outros campi do IFSul.



Concluimos, constatando que a implementação da Lei nº 13.409/2016 ainda que na sua fase inicial de efetivação na EPT, tem contribuído de forma significativa para promoção, integração e possibilidades de melhor qualidade de vida e trabalho das pessoas com deficiência, especialmente para os trabalhadores e trabalhadoras como também seus filhos e filhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, A. Formação Integral. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

BATISTA, N. C. **Cotas para o Acesso de Egressos de Escolas Públicas na Educação superior**. Revista *Proposições*. 2018. V.29, N.3. Set./Dez. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/188761>. Acesso em 09 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012a)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08/10/20.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13409&ano=2016&ato=dc0kXUE90dZpWT26c>. Acesso em: 13/20/20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008a.

COMENIUS, **Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva**. 2012. Disponível em: <http://www.irisproject.eu/teachersweb/pt/docs/tt_estrategias_e_praticas_wd_pt.pdf> Acesso em: 19 dez. 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; Da Silva, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Rio de Janeiro: ANPEd. Trabalho encomendado ao GT Trabalho e Educação (GT09). Reunião Geral, 2012.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Vol.25. cadernos pedagógicos, SP. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 19. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2003.

SILVA, Antônio Soares Junior da. **Possibilidades de Acesso e Permanência da Pessoa com deficiências na EPT de nível médio no IFSul– campus Sapucaia do Sul**. Dissertação de Mestrado. PROFept. Charqueadas, 2020.



SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso à educação superior: significados e tendências em curso.** Serie Estudos. Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez. 2010.



CAPÍTULO 30

DOI: 10.47402/ed.ep.c202147730073

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM NÚMEROS: A INFORMAÇÃO COMO ALIADA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO⁴⁷

Elisete Poncio Aires, Mestre em Letras, PUCRS e Técnica em Assuntos Educacionais, IFPR

Luciana Milcarek, Mestre em Engenharia da Produção, UFSC e Técnica em Assuntos Educacionais, IFPR

Luciane Schulz Fonseca, Mestre em Políticas Públicas, UFPR e Professora EBTT

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência do projeto de pesquisa “Ensino, Pesquisa e Extensão em Números: a informação como aliada na qualidade da educação”, que tem como objetivo reunir, mapear e sistematizar informações educacionais do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Campo Largo, de forma contínua, visando subsidiar e qualificar a tomada de decisões e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Dentro do contexto da pesquisa qualitativa, o estudo é conduzido com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa descritiva com levantamento de dados quantitativos. Os dados coletados são estruturados em relatórios anuais e compartilhados com a comunidade interna e externa. Inicialmente, realizou-se o mapeamento referente ao período da implantação à consolidação do Campus (2010-2018), denominado EPEN 1ª Edição 2018_Ano Base 2010 a 2017. Já o segundo mapeamento foi denominado EPEN 2ª Edição 2019_Ano base 2018 e a 3ª Edição 2020_Ano base 2019, está em fase de construção, incluindo as estatísticas da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), pela qual é possível avaliar se os objetivos e finalidades legalmente previstos para a Rede Federal estão sendo cumpridos pelo Campus, por meio da proposição de indicadores de desempenho. O resultado principal deste trabalho evidenciou que um diagnóstico eficaz e informações sistematizadas, propiciaram a tomada de decisão qualificada, com o encaminhamento e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e administrativas mais adequadas à realidade institucional, além de viabilizar o controle social das atividades desenvolvidas, democratizando o acesso às informações, com vistas a alcançar a qualidade educacional socialmente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Estatísticas Oficiais. Coleta de dados. Validação e democratização das informações.

1 INTRODUÇÃO

O Campus Campo Largo compõe uma das 644 unidades da mais importante política pública educacional pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) no país: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais em todas as regiões brasileiras, por meio da Lei Federal nº 11.892/2008. No Paraná, a

⁴⁷ O texto base deste capítulo foi apresentado em eventos científicos ocorridos em 2020.



Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), com natureza jurídica de autarquia, detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFPR, 2018).


Tais institutos fazem parte de uma política de expansão e interiorização da Rede Federal, onde pequenas cidades são atendidas por meio de um Campus. Ao instalar-se numa localidade, o Instituto é chamado a conhecer as características regionais, estabelecendo uma interação entre o poder público e a sociedade, por meio da oferta de educação profissional e tecnológica, com qualidade socialmente referenciada.

Nos termos da Lei de criação, os IF's têm a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; fortalecer os arranjos produtivos, sociais e culturais locais; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, desenvolver programas de extensão; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Moura et al. (2019, p. 215) defendem a necessidade de “um novo paradigma de gestão para estas Instituições, considerando sua estrutura organizacional e amplitude de oferta de níveis de educação, além da articulação do ensino com pesquisa e extensão”. Os autores reforçam que seus processos sejam gerenciados de forma a agregar valor ao discente e à sociedade em geral.

Passados dez anos da sua institucionalização, o IFPR conta com 26 campi espalhados pelo estado do Paraná e continua em processo de crescimento. Ao se considerar a expansão do Instituto (o número de Campus, as distâncias geográficas e os atores com diferentes formações e experiências), perceberam-se diversas demandas, inclusive, referentes à consolidação de suas políticas, incluindo o modelo de gestão a ser adotado. Do planejamento à avaliação dos resultados, a obtenção de dados é fator decisivo na tomada de decisões.

Resultado da 3ª fase de expansão da Rede Federal, o Campus Campo Largo, inicialmente Núcleo Avançado do Campus Curitiba, foi inaugurado oficialmente em 05 de dezembro de 2012, em solenidade coletiva em Brasília, que envolveu mais 30 (trinta) unidades de todo o país. Entretanto, suas atividades iniciaram em 24 de maio de 2010, em parceria com




a Prefeitura Municipal de Campo Largo, ofertando três cursos técnicos subsequentes (Agroecologia, Eletrotécnica e Mecânica), respondendo a uma demanda de qualificação profissional local e de municípios limítrofes.

Após a doação do terreno pelo Município (antiga Cerâmica Iguassu) e a reforma de duas grandes áreas, que deram origem ao Bloco de 06 (seis) Salas de Aulas e ao Complexo de Laboratórios de Eletromecânica, iniciaram os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Eletromecânica (2014) e Automação Industrial (2016), além da ampliação da oferta dos cursos subsequentes no período diurno (Eletrotécnica e Mecânica) e a oferta de novos cursos subsequentes no período noturno: Cerâmica (2013) e Administração (2016). Além de ofertar o Curso Técnico em Agroecologia (última oferta em 2017) e o Superior de Tecnologia em Agroecologia (início em 2018) na sede, o Campus atua em Projetos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Para tanto, compartilha espaço com outras instituições: no Município de Maringá/PR, ofertou o Curso Médio Integrado em Agroecologia (2015-2018) e no município da Lapa/PR, na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), oferta, desde 2016, o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia (a partir da quarta turma, responsabilidade do Campus, pois as 03 (três) anteriores eram vinculadas ao Campus Curitiba).

Em 2019 iniciou a oferta do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, que articula a Educação Profissional e Técnica com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EPT/EJA), e a primeira Pós-Graduação, no eixo de Gestão e Negócios (Gestão Empresarial). Em 2020 foram disponibilizados à comunidade mais três cursos: o Curso Superior de Engenharia Elétrica, a Licenciatura em Matemática e o Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio e, para o ano letivo de 2021, ingressarão as primeiras turmas de dois novos cursos, o Curso de Ensino Médio Integrado em Ensino Médio em Agroecologia e Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.

Em sintonia com a comunidade, o Campus vem oferecendo uma educação de alto nível, desenvolvendo programas e projetos de pesquisa e extensão que vão ao encontro das necessidades de fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, tendo como missão promover a educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade (IFPR, 2018).

O Projeto “Ensino, Pesquisa e Extensão em Números”, foi idealizado e implantado



como projeto de pesquisa, em março de 2018, tendo como objetivo reunir e mapear dados e informações educacionais da implantação à consolidação do Campus (2010-2017), a partir da coleta e sistematização dos números disponíveis no SISTEC (BRASIL, s/d), entre outros sistemas e documentos institucionais. O projeto tornou-se contínuo, haja vista a necessidade permanente de atualização e inclusão de dados, ano a ano, que garantem o gerenciamento das informações e, por derradeiro, são utilizados como suporte para viabilização de projetos e ações que visam aperfeiçoar as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e administrativas. Desde o início da pesquisa foram publicados 02 (dois) relatórios, intitulados: EPEN 1ª Edição 2018_Ano Base 2010 a 2017 e EPEN 2ª Edição 2019_Ano Base 2018, além de os resultados terem sido apresentados/publicados em eventos científicos.


2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como a temática é relativamente nova quando se trata de coleta e análise de dados educacionais, para o referencial teórico do estudo foram utilizadas as contribuições de pesquisadores que desenvolvem estudos pertinentes ao tema, como Castells (2000), Santos (2009), Lück (2009), Aguiar e Pacheco (2017), Cunha et al. (2017) e Moura et al. (2019).

A informação é parte integrante de toda atividade humana, individual ou coletiva e é uma matéria-prima, tendo em vista que as tecnologias se desenvolvem para permitir ao homem atuar sobre a informação propriamente dita, favorecendo processos reversíveis, facilitando a modificação por reorganização de componentes e tem alta capacidade de reconfiguração, a qual refere-se à maior disponibilidade para a incorporação da mudança. O ponto central é que trajetórias de desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do saber tornam-se interligadas e transformam-se em categorias segundo as quais pensamos todos os processos (CASTELLS, 2000).

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação (LÜCK, 2009, p.16).

A informação pode provocar transformações, na medida em que se desenvolvem estratégias e ações para exploração, melhoria ou reversão dos dados e resultados obtidos e, de acordo com Santos (2009, p.24), “são essas mudanças que se espera quando se capacita o indivíduo na utilização e transformação das informações em conhecimento”.




Para Cunha (2017), as ferramentas da qualidade são importantes, pois possibilitam inicializar melhoria contínua nos processos, diminuir a variabilidade e antecipar prováveis falhas. Dessa forma, a Gestão do Ensino tem se concentrado no levantamento e tabulação de dados, para que essas informações, o mais próximas possíveis da realidade, sirvam não somente para o registro histórico e socialização, dentro da necessidade de transparência da gestão pública, mas como insumos para as ações e estratégias visando à melhoria dos resultados da unidade. O atendimento às demandas requer um conhecimento da realidade.

Para que a informação seja uma aliada na qualidade da educação, é preciso gerar informações relevantes e necessárias à instituição, as quais devem ser confiáveis e geradas em tempo hábil. Conforme Matsuda (2007), o sistema de informação divide-se em social (pessoas, informações, processos e documentos) e automatizado (composto por máquinas, redes de comunicação e computadores). Ambos precisam atuar de forma integrada e na ausência ou ineficiência de um deles, é preciso criar soluções.

3 METODOLOGIA

A compilação de dados e resultados do Projeto de Pesquisa foco deste estudo ocorre com base nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa descritiva com levantamento de dados quantitativos. As etapas propostas são: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, coleta, registro e validação dos dados, conclusão e divulgação. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (livros, revistas, jornais, dissertações, etc.), em diversos meios (impresso, internet, CD, outros), contribuindo em fornecer dados relevantes e ampliando os referenciais a respeito da temática. Já a pesquisa documental dos dados trabalhados ocorreu a partir de: documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR), portarias, leis (Lei de Criação dos Institutos Federais), relatórios técnicos (dados constantes no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, Portal da Prefeitura Municipal de Campo Largo, por exemplo; Relatório final do Grupo de Trabalho dos Indicadores do Ensino Superior 2018 – IFPR Campo Largo), editais, listagens, matérias informativas publicadas na página do Campus e da Reitoria.

Após a pesquisa bibliográfica e documental realiza-se a coleta de dados relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, utilizando os sistemas de informação, planilhas e outros registros institucionais. A partir dos dados obtidos, elabora-se um relatório final, ano a ano, para divulgação na página institucional e, posteriormente, produção de artigos para divulgação



da pesquisa, tanto para a comunidade acadêmica interna quanto externa, bem como, participação em eventos acadêmicos e congressos.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS


A maior parte das informações para o projeto "Ensino, Pesquisa e Extensão em números: a informação como aliada da Educação" foram obtidas por meio de pesquisa manual de documentos institucionais (portarias, notícias publicadas, pesquisa com os setores, planilhas criadas para registro, entre outros), pois os sistemas de informação da Rede Federal, tal como o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), não são integrados e o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas utilizado (SIGA-A) não gera os relatórios necessários, sendo essa uma das maiores dificuldades encontradas na gestão das informações acadêmicas.

Desde a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal, em dezembro de 2008, a importância dedicada à produção e à análise das estatísticas da Educação Profissional Tecnológica (EPT) tem crescido sensivelmente. A iniciativa de tornar mais eficiente a gestão pública através da proposição de indicadores de desempenho é elogiável. Um conjunto bem-organizado de indicadores potencializa as chances de sucesso na implementação de políticas públicas, diminuindo o peso das decisões discricionárias em detrimento de diagnósticos sociais mais bem respaldados tecnicamente e comprometidos com o bom uso do recurso público (MORAES et al., 2018, p. 05).

A própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) tinha a dificuldade de contabilizar o total de alunos dos Institutos Federais, como de determinar se estavam sendo destinados os 50% de suas matrículas para os cursos técnicos, os 20% para os cursos de formação de professores (Lei 11.892/08) e os 10% para os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos (Decreto 5.840/06), bem como verificar se a Relação do número de Alunos por Professor, determinada pelo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), estava sendo alcançada. Ainda, sem o total de matrículas anuais, as instituições públicas não podiam comunicar à sociedade qual tinha sido o Gasto Corrente por Aluno (Acórdão TCU 2.267/05), dando consequência à diretriz de promover a transparência no uso do recurso público (MORAES et al., 2018).

Mediante estas dificuldades, a SETEC adotou o SISTEC como base de dados estatísticos para a Rede Federal e, segundo Moraes et al. (2018, p.06):

Essa escolha administrativa, que foi necessária e comprometida com a EPT, passou a encontrar questões de ordem técnica, teórica e metodológica que poderiam comprometer a confiabilidade dos números produzidos. Estas preocupações ensejaram uma nova ação dentro da Diretoria de Desenvolvimento da Rede (DDR/SETEC) que, de forma sistêmica, deu início a um novo projeto para a estruturação das estatísticas de suas instituições vinculadas, envolvendo a revisão semântica das categorias utilizadas, a (re) modelagem dos indicadores acadêmicos e




de gestão, e a inauguração de um novo processo de coleta, validação e disseminação de estatísticas educacionais.

Assim, surge a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal, instituída pela Portaria SETEC nº1, de 03 de janeiro de 2018, com um processo metodológico que envolve: Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REVALIDE), a fim de reunir informações acadêmicas e administrativas de todas as unidades da Rede.

Neste contexto, e com necessidades específicas, pontuais e locais, um grupo de servidores do Campus Campo Largo desenvolve o "Projeto Ensino, Pesquisa e Extensão em números: a informação como aliada da Educação", buscando reunir, mapear e sistematizar informações, uma vez que a PNP ainda estava em fase de implantação e não contemplaria todos os itens necessários para a gestão da informação acadêmica. Além disso, percebeu-se que as informações provenientes da coleta de dados apresentavam diversas inconsistências, especialmente quando obtidas por meio da extração de registros administrativos, não concebidos para os fins de produção estatística. Para garantir a confiabilidade da produção, os dados coletados passariam por uma etapa de validação da informação, visando a sua qualificação. Por fim, esses dados passam a ser estruturados em relatórios anuais e compartilhados com a comunidade interna e externa.

Assim, o relatório “EPEN 1ª Edição 2018_Ano Base 2010 a 2017”, contemplou a descrição do contexto, o histórico completo da implantação do Campus, as áreas de atuação acadêmica, o demonstrativo da infraestrutura (laboratórios, instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca), o resumo dos investimentos financeiros realizados nos cursos, a síntese dos cursos/ projeção (2010-2020), o histórico do quantitativo de alunos no Campus Campo Largo (vagas ofertadas, inscritos, matrículas e concluintes dos cursos regulares), histórico do quantitativo de alunos por curso (FIC's e regulares), histórico do quantitativo de projetos realizados e alunos envolvidos (ensino, pesquisa, extensão e inovação), histórico do quantitativo do número de alunos beneficiários dos Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro, quantitativo de alunos e servidores lotados na unidade, formação acadêmica do corpo docente, quantidade de docentes que apresentam uma segunda formação, titulação máxima dos professores, quantidade de docentes que possuem formação nos eixos tecnológicos e segundo a base nacional comum e o histórico de cursos, contendo o histórico da oferta de vagas X candidatos inscritos no Processo Seletivo de cada um, bem como, o número de matrículas, abandono, cancelamento, transferências, trancamento, formandos e ativos, por ano.




Mediante a repercussão positiva da iniciativa de resgate e sistematização das informações junto aos setores de ensino e administrativo, bem como o reconhecimento da importância e necessidade de coletar, armazenar, processar, transmitir e disseminar dados que representam informação, no ano seguinte, foi elaborado o “EPEN 2ª Edição 2019_Ano Base 2018”, incluindo todos os itens do relatório anterior, constando as atualizações do ano correspondente e as inovações: detalhamento do histórico quantitativo do número de alunos beneficiários nos Programas de Apoio Pedagógico e Financeiro; bolsistas por programas e por cursos; quadro de componentes curriculares com quantitativo de reprovações em 2018; histórico de visitas técnicas; eventos científicos e culturais; histórico de premiações em trabalhos/projetos e relação de apresentação de trabalhos em eventos.

A cada ano, com os estudos realizados e o olhar mais apurado para obter a informação, pois ela não está simplesmente registrada em um hardware ou software, surge também a interação entre procedimentos, pessoas e tecnologias, que trabalham em conjunto com os sistemas de informação. Deste modo, para a 3ª edição, referente ao ano de 2020, além da atualização dos dados indicados nas edições anteriores, serão incluídas novas informações, tais como: aquisição bibliográfica anual; número de estudantes ingressantes por cotas; atendimentos realizados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE); quantitativo de estudantes que realizaram estágios; número de estudantes participantes em eventos externos; ingresso e número de servidores (ano a ano); relação dos representantes de turmas; período de criação de colegiados e núcleos (Colégio Dirigente do Campus – CODIC; Colegiado de Gestão Pedagógica do Campus - CGPC, Núcleo de Artes e Cultura - NAC, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas -NEABI, dentre outros) e periodicidade das reuniões; relação das datas de realização das Formações Pedagógicas e Conselhos de Classes. Com a PNP institucionalizada, os dados lá publicados anualmente, passam a ser fonte para o relatório do projeto.

Para além da orientação e aperfeiçoamento das práticas educacionais, as informações sistematizadas pelo projeto têm subsidiado a gestão no cumprimento dos indicadores institucionais, nas informações aos órgãos de controle e na prestação de contas à comunidade (controle social).

Diante de tais informações, novas práticas de gestão e o aperfeiçoamento de outras foram implantadas no Campus Campo Largo, a saber: oficinas de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes com baixo rendimento escolar; divisão das turmas de primeiros anos do Ensino Médio integrado e, quando possível, também nos Cursos Técnicos Subsequentes,



visando um atendimento mais individualizado; orientação para que os planos de ensino sejam elaborados em conjunto pelos docentes, em busca da integração dos conteúdos e compartilhamento das atividades realizadas; sugestões e acompanhamentos dos planos de ensino pela equipe pedagógica; revisitação aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) e proposição de ajustes curriculares; fomento para execução de novos projetos de ensino; incentivo para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, com a participação de estudantes; reuniões de pais ou responsáveis pelos estudantes do Ensino Médio integrado com a equipe pedagógica, coordenadores de cursos e momentos de conversa direta com os docentes; espaços nas formações pedagógicas para as reuniões de colegiados e diálogo entre os docentes sobre a execução dos planos de ensino e proposições de ações conjuntas a cada semestre letivo; pré-conselhos de classe com os estudantes; conselhos de classe com participação de docentes, coordenação de ensino, equipe pedagógica, coordenação de curso e representantes de turmas, com registros detalhados e definição de ações pós-conselhos; deliberação dos componentes que terão monitorias (de acordo com o maior número de retenção); inclusão de servidor do setor de ensino como fiscal técnica do Contrato de Transporte, para acompanhamento e emissão de declarações das visitas técnicas realizadas; padronização do encaminhamento dos projetos de ensino, utilizando o Sistema Eletrônico de Informações (SEI), para acompanhamento e certificação pelo setor de ensino.


De acordo com Moraes et al. (2018, p.05):

No tocante às preocupações mais estritamente pedagógicas, as produções estatísticas podem auxiliar as instituições que compõem a Rede na tarefa de analisar seus processos escolares, construindo conhecimento, por exemplo, a respeito da qualidade educacional dos cursos e de seus graus de inclusão social. Pode, ainda, de maneira objetiva, mensurar as taxas de evasão escolar, variável historicamente crítica na Rede Federal. Além disso, os levantamentos estatísticos nos permitem avaliar se os objetivos e finalidades legalmente previstos para a Rede Federal estão sendo cumpridos.

Todas essas ações têm por finalidade aumentar os índices de êxito e permanência dos estudantes, diminuir a evasão e a retenção, incentivar a participação dos estudantes em projetos, aprimorar e ampliar a oferta dos cursos, buscando sempre a “formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho” (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 14).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto “Ensino, Pesquisa e Extensão em Números: a informação como aliada na qualidade da educação”, busca sistematizar informações e dados produzidos ao longo dos anos (2010-2020), objetivando o gerenciamento das informações e, por derradeiro, o suporte para



viabilização de projetos e ações que busquem aperfeiçoar as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e administrativas. Desde o início da pesquisa já foram publicados 02 (dois) relatórios, intitulados: EPEN 1ª Edição 2018_Ano Base 2010 a 2017 e EPEN 2ª Edição 2019_Ano Base 2018.

Os resultados do projeto contribuíram para o resgate histórico da implantação e consolidação do Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e para um ciclo de melhoramento contínuo, no efetivo monitoramento, sensibilização e mobilização de toda a comunidade acadêmica em relação à eficiência da oferta de cursos, em consonância com a Política Institucional para Acesso, Permanência e Êxito, com a atualização anual dos dados para análise e apreciação.

Entende-se, portanto, que mais do que dados combinados ou informações sistematizadas, o projeto proporciona um diagnóstico eficaz e uma análise a partir de lentes multidisciplinares que servem de base para o desenvolvimento de ferramentas, além de viabilizar o controle social das atividades desenvolvidas no Campus, propiciando a tomada de decisão para o encaminhamento e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e administrativas, com vistas a alcançar a qualidade educacional socialmente referenciada.


A experiência descrita neste ensaio, em última análise, busca contribuir com pesquisas e instituições que analisam dados educacionais, além de instigar pesquisadores. A compilação de informações no projeto é contínua, com ampliação de dados e publicação anual de relatório e, por derradeiro, novas análises qualitativas e artigos serão elaborados.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In: ANJOS, M. B.; RÔSAS, G. *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Natal: IFRN, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

BRASIL. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Disponível em :<<http://sitesistec.mec.gov.br/o-sistema-menu-principal-140>>. Acesso em: 28 de julho de 2018.



CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, v.1.

CUNHA, L. M. et al. Gestão da qualidade nas organizações públicas: aplicação do SFMEA como ferramenta de melhoria administrativa em uma instituição federal de ensino superior. *Revista Espacios*, v. 38, n. 6, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023. Curitiba: IFPR, 2018. Disponível em: <https://campolargo.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/PDI_Versao_Consum_2019_2023.pdf> Acesso em: 29 mar. 2021.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo: Curitiba, 2009.

MATSUDA, K. Teoria dos sistemas. Disponível em: <http://sites.mpc.com.br/gberaldo/Teoria%20dos%20sistemas.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MORAES, G. H. et al. *Plataforma Nilo Peçanha*: guia de referência metodológica. Livro Eletrônico - E-book. Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018, 101 p. PDF.

MOURA, A.G. et al. Uma proposta de melhoria de processos de negócio para os Institutos Federais. *Revista Gestão & Tecnologia*, [S.l.], v. 19, n. 4, p. 212-243, set. 2019. ISSN 2177-6652. Disponível em: <<http://revistagt.fpl.edu.br/get/article/view/1444/1095>>. Acesso em: 29 julho de 2020. doi: <https://doi.org/10.20397/2177-6652/2019.v19i4.1444>.

SANTOS, A. P. Institutos federais de educação: fontes de informação e gestão do conhecimento. *Revista ACB*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 22-38, dez. 2009. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/685>>. Acesso em: 08 de agosto de 2020.



CAPÍTULO 31

DOI: 10.47402/ed.ep.c202143331073

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA E MILITARIZADA DA PERIFERIA DE MANAUS-AM

Fernanda Pinto de Aragão Quintino, Doutoranda em Educação/UFAM e professora da SEDUC/AM

Rosimario de Aragão Quintino, Mestre em História e professor da SEDUC/AM

Rodolpho Luiz Almeida Vieira, Mestrando em História e professor da Faculdade

Nilton Lins

RESUMO

Este artigo objetiva analisar experiências do Estágio Supervisionado em História à partir dos relatos de experiências de três professores de História que trabalham no estado do Amazonas e se encontravam em momentos distintos da formação e da prática docente. Atuando numa escola militarizada, situada numa região periférica de Manaus-AM, o estágio foi o elemento que os uniu e os fez repensar a prática e a formação. A precarização do trabalho docente ocorre ainda na gênese da formação docente e a carga excessiva de atribuições que geralmente são delegadas aos estagiários impacta negativamente a formação desses estudantes. O estágio se constitui em elemento fundamental para a formação do professor e precisa ser cumprido e respeitado. O professor de História em formação precisa ter acesso a supervisão e auxílio para realizar uma prática emancipadora e libertária do pensamento crítico, bem como aprender e entender a prática da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública e militarizada em Manaus-AM. Estágio. Estágio Supervisionado em História.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata as experiências vividas por três profissionais da educação que se cruzaram durante o período em que um estava no período de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em História e os outros dois eram professores mestres, com formação inicial em História, regentes de sala de aula no ensino público estadual na capital do estado do Amazonas, Manaus.

O estágio supervisionado é uma etapa obrigatória da formação inicial em todas as licenciaturas no Brasil, devendo ser respeitada cada etapa dele, contudo, mostramos mais adiante que a prática é bastante distante da realidade. Objetivamos analisar essa experiência do estágio em duas visões, a do estagiário e a dos professores já formados.

A escola onde essa experiência ocorreu é pública, de ensino Fundamental e Médio, administrada por uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC) e a Polícia Militar do Amazonas e localizada na periferia da cidade de Manaus.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado na Educação se insere na perspectiva da relação entre a teoria e a prática, buscando promover a interação entre o saber e o fazer. Acerca desse ponto, Cury (2003) alerta que a relação entre o saber e o fazer não estão separados, mas que cada um possui uma dimensão epistemológica própria. Essa indissociabilidade do saber e do fazer, que deveria ocorrer no processo de ensinar e de aprender (a ensinar) muitas vezes é relegada a segundo plano e o estágio acaba servindo para oferta de mão de obra barata, com o estagiário assumindo o papel de professor, muitas vezes deixando de lado a função do estágio de reforçar o aprendizado por meio da observação, da experiência prática e da (re)construção de saberes acadêmicos a partir da observação e análise da realidade educacional cotidiana.

O Estágio é regulamentado pela lei federal nº. 11.788 de 2008. Essa lei buscou regulamentar e normatizar as relações de estágio nas mais diferentes etapas educacionais (educação superior, educação profissional, ensino médio, educação especial e anos finais do ensino fundamental na modalidade profissional de jovens e adultos). Com essa lei o estágio passou a ser concebido como “ato educativo”, estabelecendo os deveres e direitos das instituições de ensino, das empresas contratantes e dos estagiários.

No tocante a formação de professores, houve a obrigatoriedade da adequação do estágio para formação docente, uma vez que todos os envolvidos na realização do estágio docente devem obedecer a lei, contudo, as especificidades da formação docente não são contempladas nela, tampouco há uma efetiva fiscalização do cumprimento da lei supracitada nos ambientes escolares, o que faz com que, muitas vezes, os estagiários assumam as tarefas docentes de forma integral, o que vai contra a lei e (deveria) caracterizar a existência de um vínculo empregatício entre o estagiário e a instituição, sendo apenas um dentre muitos outros problemas vivenciados pela maioria dos estagiários nas instituições escolares, assim como a ausência de um professor orientador, desrespeito à carga horária estabelecida pela lei do estágio, a não redução da carga horária no período de avaliação acadêmica, ausência da contratação de seguro de acidentes pessoais, desrespeito aos recessos escolares, dentre outros itens estabelecidos pela lei que não são seguidos.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO AMAZONAS: 11 ESCOLAS MILITARES

O processo de militarização de escolas é um fenômeno que vem ganhando grande destaque na atualidade, com a exaltação do modelo de ensino militarizado e o incentivo da atual

gestão que ocupa o Governo Federal do Brasil desde 2019 a essa forma de organização escolar, com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares⁴⁸ pelo Decreto Presidencial 10.004 de 5 de setembro de 2019. No Amazonas esse fenômeno não é novo, com a existência do Colégio Militar de Manaus (CMM) desde 1972, sob administração do exército, tendo sido o oitavo colégio militar do país. Como todo Colégio Militar do país, o CMM possui características próprias de organização, gestão e aspectos pedagógicos.

Além do CMM, o Amazonas conta ainda com 11 (onze) escolas militarizadas, de administração compartilhada entre a SEDUC e instituições militares. Essa parceria teve início em 1994, ano de criação do primeiro Colégio Militar da Polícia Militar (CMPM). Ao longo da última década houve uma expansão dos CMPM's no estado, com a militarização de diversas escolas na capital do Amazonas, e até mesmo no interior, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Tabela 1: Escolas de administração compartilhada entre a SEDUC/AM e a PM/AM

SIGLA	ESCOLA	BAIRRO⁴⁹	ANO DE FUNDAÇÃO/MILITARIZAÇÃO
CMPM I	Colégio Militar da Polícia Militar	Petrópolis	1994
CMPM II	Escola Estadual Marcantônio Vilaça II	Cidade Nova	2010
CMPM III	Escola Estadual Professor Waldocke Fricke de Lyra	Tarumã (Parque São Pedro)	2012
CMPM IV	Escola Estadual Áurea Pinheiro Braga	Grande Vitória	2012

⁴⁸ Essa iniciativa do Governo Federal busca realizar a militarização de escolas estaduais e municipais, mediante incentivo financeiro e disponibilização de pessoal (militares) para implantação de gestão e ensino militares nessas escolas. Cf. <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>.

⁴⁹ Os CMPM's se localizam quase em sua totalidade na cidade de Manaus, tendo como exceção o CMPM IX, localizado na cidade de Manacapurú.

CMPM V	Escola Estadual Ten. Coronel Cândido José Mariano	Parque das Laranjeiras	2016
CMPM VI	Escola Estadual Senador Evandro das Neves Carreira	Santa Etelvina (Conjunto Viver Melhor)	2016
CMPM VII	Escola Estadual Profª Eliana de Freitas Morais	Santa Etelvina (Comunidade Lago Azul)	2016
CMPM VIII	Escola Estadual Coronel Pedro Câmara	Santo Agostinho	2016
CMPM IX	Escola Estadual Jamil Seffair	Terra Preta - Manacapuru	2017

Fonte: Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas

Além dos CMPM's, o Amazonas conta com mais duas escolas públicas estaduais militarizadas: A **Escola Estadual de Tempo Integral Bilingue Gilberto Mestrinho**, com aulas ministradas na língua portuguesa e na língua inglesa, localizada no Bairro da Betânia, cuja administração é compartilhada entre a SEDUC e o Corpo de Bombeiros Militar do Amazonas (CBMAM) desde 2016, e a **Escola Estadual Almirante Ernesto de Mello Baptista**, localizada na Vila Buriti, administrada pela SEDUC e pela Marinha do Brasil desde dezembro de 2016.

Cabe ressaltar que os colégios militares, assim como o CMM, possuem legislação específica, não sendo submetidos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece em seu artigo 83 que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”. Já as escolas militarizadas, a exemplo dos CMPM's, da Escola Estadual de tempo Integral Gilberto Mestrinho e da Escola Estadual Almirante Ernesto de Mello Baptista não dispõem desse aparato legal. Isso faz com que essas escolas frequentemente tenham problemas judiciais, que vão desde a reserva indevida de vagas, cobrança de valores para as Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMC's), penalizações aos estudantes devido a comportamento indevido às normas militares, adoção de livros e materiais didáticos diferente dos adotados pela SEDUC, o que faz com que os responsáveis dos estudantes tenham que comprar esse material, em



detrimento do ofertado de forma gratuita pela SEDUC e pelo Ministério da Educação (MEC), dentre outras situações.

A ESCOLA

A escola onde essa experiência ocorreu fica numa zona periférica da cidade, tendo a vizinhança composta por moradores com renda baixa, alguns vivem em extrema pobreza, há altos índices de criminalidade e muitos moradores desempregados ou com relações precárias de trabalho. Esse foi o argumento para a militarização da escola que já funcionava no local, mas com a administração apenas da SEDUC, seria a “salvação” da escola e da comunidade.

Precisamos falar sobre um fenômeno das escolas militares no Amazonas: muitos dos alunos que lá estudam não são oriundos das comunidades e bairros próximos à escola. Com o argumento de que alguns alunos não se “adaptam” (se submetem) às regras militares, crianças e adolescentes são “convidados” a se retirarem da escola durante o ano letivo. Os motivos reais são os mais diversos: desde a não aceitação em cortar o cabelo semanalmente (os meninos), a insistência em usar o cabelo solto ou acessórios como brincos, colares, anéis e pulseiras (as meninas), práticas proibidas nessas escolas, seja por não poderem comprar o fardamento completo que custa um alto valor e é de uso obrigatório. Também por não pagarem as taxas da APMC, cobrança essa proibida por decisão judicial em primeira e segunda instância em ação movida pelo Ministério Público do Amazonas, mas que por anos alimentou o caixa das escolas militarizadas do estado, ou uma prática pior que todas essas outras, a direção da escola em consenso com a coordenação pedagógica “convencem” os pais dos alunos que até o meio do ano não alcançaram médias altas a transferirem seus filhos para outras escolas não militares, com o argumento de que se não o fizerem eles podem vir a ser reprovados no final do ano, uma vez que não conseguem acompanhar a escola.

O processo descrito acima é realizado para que essas escolas, ao término do ano tenham um número de reprovação perto de zero e propaguem o discurso de que só estudam em escolas militares alunos de destaque com boas notas. Nós, enquanto ex professores de 3 (três) dessas escolas já presenciamos essa prática por diversas vezes e sabemos que o resultado mais danoso dela é termos crianças e adolescentes que moram ao lado de escolas militarizadas e não podem estudar nelas. Há inclusive diversos pais que precisaram entrar com processos judiciais para que seus filhos possam estudar próximos a sua residência.

A fama de que os alunos das escolas militarizadas são os melhores do estado faz com que muitos pais busquem matricular seus filhos numa delas, por mais distante que seja da sua



casa. Os que possuem condições financeiras pagam transporte privado para levarem os filhos (quando os mesmos não os levam de transporte próprio) e os que não possuem boa condição financeira fazem verdadeiros sacrifícios para conseguir manter seus filhos nessas escolas. Como já dissemos, os fardamentos são caros, é cobrado material escolar no início do ano, os meninos precisam cortar o cabelo semanalmente e festivais e eventos são realizados com a solicitação de aporte financeiro dos pais.


No ano em que o estágio ocorreu, boa parte dos alunos da escola eram oriundos de famílias extremamente pobres, havia inclusive um grupo de mães que fazia, junto a uma assistente social voluntária na escola, uma coleta periódica de doação de sapatos e fardamento (calça, saia, boina, camisa) para entregar aos muitos alunos que não possuíam condições de comprá-los. É preciso lembrar que o uso de fardamento numa escola pública só pode ser cobrado dos alunos se for entregue gratuitamente.

O ESTÁGIO

Durante a nossa graduação (a de um dos autores), o curso de Licenciatura Plena em História numa das faculdades particulares de Manaus era organizado para ser cumprido no prazo mínimo de 3 (três) anos, com respectivamente 6 (seis) períodos, o que aconteceu até o ano de 2016, data que marca uma reformulação do curso e a partir do ano de 2017 a durabilidade do mesmo passou a ser de 4 (quatro) anos e 8 (oito) períodos, com funcionamento semelhante a outras instituições de ensino superior pública no país.

O curso era organizado de maneira a contemplar em seus 3 (três) últimos períodos as disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Básica. A obrigatoriedade de cumprir a carga horária especificada pela universidade de 400 horas contemplava os objetivos propostos para serem atendidos em cada uma delas, uma vez que são necessárias a realização de atividades práticas para todos os estagiários.

O primeiro estágio contemplava a observação, onde o acompanhamento ao professor responsável da disciplina era feita em momentos práticos na sala de aula ou de planejamento; o segundo era dividido entre observação ainda em grande parte e uma pequena carga horária de atividades práticas, 20 horas, a chamada intervenção com sugestão, junto com o desenvolvimento de pequenas atividades de planejamento, trabalhos com conteúdos e sugestões para as aulas; por último, o terceiro estágio era onde seria desenvolvida a prática, todo ele com a ministração de aulas.



A universidade disponibilizava um Contrato de Estágio, um documento que deveria ser assinado e carimbado pela coordenação do curso e pelo professor responsável da disciplina, tendo também espaços reservados para gestor, pedagogo e professor supervisor da escola onde seria desenvolvido o estágio, de modo a comprovar que ele foi realizado, bem como a garantir o acompanhamento de profissionais durante esse período.

O Contrato de Estágio é um documento imprescindível que têm o objetivo de indicar e garantir os direitos e deveres por parte da instituição superior, do estagiário e da escola onde serão realizadas as atividades de estágio, independentemente da instituição de ensino básico ser pública ou privada e também podendo ser essa prática remunerada, dependendo do teor do contrato.

Durante os períodos iniciais da graduação, houve um evento em que todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura da universidade deveriam participar e o objetivo dele era mostrar como se dava o processo obrigatório que logo se faria necessário, o estágio, com uma tentativa de alertar para as possibilidades, diversidades, e principalmente as oportunidades que surgiriam.

O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) promoveu o encontro, indicando a necessidade de se ter um cadastro prévio onde constasse os principais dados do futuro estagiário, de modo que quando fosse o momento certo, de acordo com o período do curso, ao passo que houvesse a disponibilidade de as vagas, os estudantes conseguissem um estágio remunerado. Também era necessário o frequente acompanhamento no portal da instituição integradora. Impressionava o baixíssimo número de instituições que ofertavam vagas de estágio, independentemente de se ter ou não remuneração.

Com o advento do quarto período do curso, a realidade do Estágio I se concretizou em uma escola da rede pública estadual, era o momento de exercitar a observação das práticas docentes em História, acompanhando um professor ministrante da disciplina para turmas de oitavos anos do Ensino Fundamental, no turno vespertino.

O Estágio II seguiu também foi realizado numa escola pública, contudo, dessa vez se tratava de uma escola militarizada, de Ensino Fundamental e Médio, funcionando nos três turnos (no período noturno apenas com o Ensino Médio). O contato foi iniciado através do *site* do CIEE, onde havia uma indicação de oportunidade de estágio remunerado, a partir de um processo seletivo para preenchimento de uma vaga para a disciplina de História. Participar do evento no primeiro período e preencher os dados na plataforma foi imprescindível para isso.



Ter a possibilidade de estudar e trabalhar na área em que estava me formando era algo muito esperado, e receber por isso, principalmente num momento (2016) em que o desemprego entre os jovens era tão alto, significava muito para todos que se submeteram a seleção.


O processo seletivo foi bastante concorrido, contando com duas etapas, sendo a primeira de uma reunião com instruções gerais sobre as atividades de estágio e uma avaliação de conhecimentos básicos, e a segunda, com o resultado já divulgado, uma reunião pedagógica com a coordenação da instituição em que o estágio ocorreria para uma entrevista de conhecimento de atividades estudantis e profissionais já realizadas.

Após a finalização da reunião, foi realizado o encaminhamento de retorno para o CIEE para a indicação da seleção feita, do contrato a ser firmado com a garantia das condições previamente estabelecidas e demais trâmites burocráticos. Feito isso, na escola militarizada um terceiro encontro ocorreu com o setor pedagógico, onde foram dadas outras diretrizes que acabariam por impactar a caracterização das atividades de estágio que até então não eram sabidas ou esperadas: o estagiário deveria ser professor responsável por turmas que não tinham professores titulares de História, teria que assumir turmas sem nenhum tipo de supervisão.

A informação causou um grande impacto, pois assumir tamanha responsabilidade assustou um graduando que estava em processo de formação e que tinha concluído apenas a primeira etapa de estágio, a de observação, necessitando ainda observar um professor regente e por esse profissional ser orientado e supervisionado de modo a ser preparado para adquirir capacidades e habilidades para a partir dessa experiência de aprendizado estar pronto para assumir turmas.

O desafio foi aceito instantaneamente, hoje acredito que pela pressão do que foi dito presencialmente, pela necessidade financeira, bem como pela confiança que a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (PIBID-CAPES), no período vespertino, esse sob a supervisão profissional de um professor de História, seria possível vencer o que significava um gigante desafio, ainda estudante da graduação, assumir turmas de uma escola militarizada sem qualquer apoio ou supervisão de um professor regente.

Foram disponibilizados para a minha prática na escola alguns materiais para as aulas, como livro didático, apagador, pincéis, pastas, calendário escolar, manuais de regras, uma vez que a escola funcionava como um quartel. Também me foi solicitado que utilizasse um fardamento próprio da escola para estagiários adquirido com recurso próprio, diferente do



utilizado pelos professores regentes. Além disso, de imediato foi solicitado que eu entregasse um Plano de Ensino para avaliação da pedagogia da escola, mesmo eu não sendo um professor formado, estando na instituição para estagiar.


O Plano foi construído e entregue posteriormente com a ajuda de um modelo disponibilizado por uma das pedagogas e o auxílio de outros professores com experiência que me deram apoio, dicas e sugestões sobre a prática docente que deveria ser supervisionada.

Estes foram apenas um dos vários pontos que foi possível de vivenciar no período de 6 (seis) meses contratuais estabelecidos pela instituição encaminhadora e a escola, com a possibilidade de ser prorrogado por igual período, o que era desejado, uma vez que possibilitava a continuidade do desenvolvimento das atividades do estágio na terceira etapa, mas que na prática já era realizado.

Foram meses tendo que conciliar as intensidade das atividades docentes, o ambiente das salas de aulas cheias, os muitos tempos de aulas, aplicações de avaliações bimestrais, práticas e cobranças militares próprias da escola, cobranças da parte pedagógica para com a qualidade das aulas, a incessante necessidade de resultados de notas acima da média do ensino público estadual, reuniões semanais com tratativas docentes, tudo isso ao mesmo tempo em que as aulas da faculdade continuavam e o PIBID também era realizado. O estágio se transformou em regência de sala, tendo ocorrido apenas uma reunião que tratou do tema do estágio em todo o semestre estagiado.

O fato de estar em formação e passar por todas essas cobranças era sinônimo de ter pouco tempo ou quase nenhum para os estudos, pois a necessidade de se planejar para a rotina de docente era frequente, fosse em decorrência da imprecisão das aulas que daria no dia, uma vez que sempre que um professor faltava e eu não estava em sala era “convidado” a assumir a turma, ou por desconhecimento dos conteúdos da disciplina, pois ainda estava em formação; precisava fazer *slides*, escolher vídeos, fazer sínteses e elaborar atividades sozinho, o que eram desafios constantes em uma rotina de cinco dias por semana de trabalho; trabalho docente para uma remuneração de pouco mais de meio salário mínimo.

O cotidiano do estágio provocava um misto de sentimentos bons e ruins como em todo processo. Bons como por exemplo, poder ser o único acadêmico da turma da graduação a realizar estágio de maneira remunerada em uma escola militarizada (tidas pelo senso comum como as melhores da capital); ser incentivado por familiares e alguns colegas a não desistir e



acreditar na minha capacidade; perceber que o aprendido na academia nos últimos anos podia ser aplicado em sala.

A parte ruim se dava pelo deslocamento até a escola que se localizava numa região periférica e pouco atendida pelo transporte público coletivo, juntamente com a falta de segurança no percurso. Adiciona-se a isso a forte pressão sofrida pela parte pedagógica da escola com relação a resultados positivos associados a notas altas, entrega de planejamentos, tratamento militar com regras de padrões que não são necessários e nem atributos a profissional da educação; a diferenciação do fardamento pelo fato da aplicação da proibição ao uso de jaleco, um símbolo de distinção entre alunos e professores, o que fazia com que eu me sentisse excluído entre os demais docentes e que também criava uma certa desconfiança por parte dos alunos que chegavam a perguntar o motivo do não uso do objeto de distinção.

Junto a esse conjunto de relatado de negatividades do processo, também houve o término do contrato de estágio firmado de modo a não ser renovado sem motivos claros por parte da gestão/comando da escola, sem a devida avaliação da parte pedagógica em formato de *feedback*, bem como a ausência de contato e comunicação por parte do CIEE que em momento algum da vigência fez-se presente ou contactável para verificação do andamento e cumprimento das atividades.

No geral houveram poucos momentos na condição de estagiário nessa escola, ou seja, houve pouco acompanhamento docente em sala de aula que deveria ser em parte destinada a observação do cotidiano de um professor. Alguns professores de História ao verem a minha necessidade de aprender me convidaram a assistir suas aulas, quando eu não estava ministrando aulas, fato raro, tendo em vista que eu era tido como o “tapa buracos” das faltas dos outros professores.

O OUTRO LADO DO ESTÁGIO

O funcionamento das escolas militares se difere em muitos aspectos das escolas não militares, contudo, essa escola se diferenciava ainda mais, pois não ocorria apenas em História esse “abuso dos serviços” do estagiário. Pudemos testemunhar que a própria instituição escolar na gestão compartilhada com a Polícia Militar não respeitava o que rege a LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).




Havia na escola estagiários de Matemática, Pedagogia, Física e Geografia e todos eles exerciam atividades que não cabem a um estagiário. Ocorrendo até casos de alunos do primeiro período de graduação, recém saídos do ensino médio serem convidados a assumirem turmas da escola, sem nenhuma experiência ou conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Isso ocorria por diversos motivos, entre eles estava o fato do estagiário ser alguém que geralmente não questionava a coordenação da escola e o autoritarismo militar. A coordenação da escola alegava que a SEDUC não enviava professores suficientes.

Enquanto professores regentes de sala aula, formados há alguns anos (dois dos autores) e com experiência na docência, pudemos ver de perto as dificuldades e percalços que o estagiário de História passava. Sabíamos da importância de ser orientado e supervisionado por um professor, uma vez que já havíamos passado por esse período de formação e tivemos o auxílio de professores durante o estágio. Desse modo, buscamos auxiliar o estagiário nessa sua fase de formação.

Inicialmente o levávamos para a sala de aula, quando ele estava disponível, para assistir as nossas aulas, nos poucos intervalos existentes, era também uma forma de retirá-lo da exploração que ocorria na escola, pois, uma vez conosco na sala, ele não poderia “cobrir faltas” de outros professores e tinha alguns minutos livre. Também o orientamos quanto a necessidade de variar a metodologia de ensino, a flexibilizar as avaliações, a pensar além do que se era ditado pela organização militarizada da escola e principalmente, a entender que o processo educacional é múltiplo, mesmo num espaço onde os alunos parecem iguais.

No acompanhamento ao estagiário foi mister trabalhar com ele sobre a importância de enxergar os alunos como sujeitos da história, que o ensino básico é a forma de democratizar a educação em prol da construção de uma sociedade mais igualitária e justa. É preciso que os professores de História que se formam busquem auxiliar os seus alunos a construir uma personalidade crítica e politizada e isso só é possível a partir do conhecimento de si e do seu lugar social, na busca por entender os diversos processos que foram a sua identidade.

No que se refere aos conteúdos, como não havia um acampamento estruturado com temas e assuntos para que organizássemos as sequências curriculares que cada turma, ele (o estagiário) participou de aulas do Ensino Fundamental e Médio, não sendo sequenciadas e nem havendo uma continuidade, devido aos fatores já mencionados. Desse modo, foi preciso mostrar que trabalhar com a problematização, metodologia presente nos Planos Curriculares Nacionais,



era uma possibilidade bastante interessante, uma vez que trabalhar os fatos sem contextualizá-los com a realidade e valores de um época, não fariam sentido. Para Guimarães,

O professor não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educacionais (GUIMARÃES, 2003. p. 90)


O processo de estágio supervisionado deve servir para que o estudante de graduação compreenda que “a educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento da manutenção ou transformação social” (TEIXEIRA, 1969, p. 09). Então buscamos mostrar que a militarização é uma forma de manter a ordem social e que era preciso burlar muitas das regras impostas para que os alunos tivessem acesso a um direito que a eles pertence, uma educação emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professores que orientamos de forma esporádica o estágio na escola militarizada em questão, pudemos perceber a importância de se cumprir todas as etapas do aprendizado da profissão através do estágio. É preciso observar, analisar, pesquisar e ministrar aula sob supervisão de um professor regente para que o ciclo de aprendizado profissional seja completo. Também pudemos analisar melhor a importância da valorização da profissão docente, pois o estagiário só possuía alguns períodos cursados da formação inicial e já foi colocado para reger turmas, preparar plano de ensino, organizar o trabalho docente que só um professor que completou o curso superior e cumpriu todas as fases do estágio deveria fazer.

As experiências acumuladas durante os meses passados na condição de estagiário permitiu aprendizagens que avaliamos tanto positivas quanto negativas, uma vez que pude colocar em prática o (incipiente) aprendido na universidade em sala de aula no ensino básico, e também experimentei as dificuldades que os profissionais formados passavam. A disponibilidade de alguns recursos didáticos, como *datashow*, caixa de som, o acesso à *internet* foram aspectos positivos de realizar o estágio nessa instituição, para o facilitar a qualidade das aulas ministradas. Vale ressaltar que todo esse aparato era financiado pela cobrança compulsória da “taxa” da APMC.

Poder conviver em ambiente escolar, em específico da sala dos professores com profissionais formados e com experiências que compartilhavam de seus cotidianos ajudavam a minimizar os impactos das dificuldades da minha falta de experiência, dando incentivo e fazendo com que houvesse motivação para prosseguimento da rotina, planejamento e dos



estudos. A ambientação serviu para o conhecimento da realidade do ensino numa instituição pública, mesmo sendo uma instituição militarizada.

A partir das nossas experiências nessa unidade de ensino, percebemos que a precarização do trabalho docente ocorre ainda na gênese da formação docente, e que a carga excessiva de atribuições delegadas ao estagiário, além de impactar negativamente na sua formação, mostra o descaso e desinteresse da gestão e coordenação pedagógica da escola com a formação dos alunos, tendo em vista que não havia um planejamento pedagógico a ser seguido pelo estagiário nos momentos que ele ia “substituir” os professores que faltavam.

A percepção e a reflexão acerca das condições de trabalho docente é de fundamental importância para que o docente possa analisar a sua realidade educacional, tomando consciência do seu papel social e da função social de sua profissão.

REFERÊNCIAS

TEIXEIRA, Anísio. Educação e mundo moderno. São Paulo: Nacional, 1969.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 12 nov. de 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.788, de 25 de agosto de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019, institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Brasília: Diário Oficial da União de 6 de setembro de 2019. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em 13 nov. 2019.

GUIMARÃES, Selva. Didática e práticas de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CURY, C. R. J. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.



CAPÍTULO 32

DOI: 10.47402/ed.ep.c202141432073

AS PROGRESSÕES ARITMÉTICAS E GEOMÉTRICAS NOS PROGRAMAS DE ENSINO DO COLÉGIO PEDRO II: ALGUNS APONTAMENTOS

Thais Duarte Neves, Doutoranda em Educação, UFF e Professora de Matemática, Secretaria Estadual de Educação-RJ

Flávia dos Santos Soares, Doutora em Educação, Faculdade de Educação-UFF

RESUMO

Desde as primeiras iniciativas de ensino no Brasil, a Matemática possuía certa posição de destaque juntamente com o ensino da língua materna e da leitura. Seu papel na escolarização da população a partir do século XIX vem sofrendo debates, tanto no que se refere à escolha de conteúdos a serem ensinados quanto à metodologia de ensino adotada. Percebeu-se que assuntos integrantes dos programas de ensino por muito tempo tiveram expressivas mudanças de enfoque ou de ênfase em relação aos demais tópicos da Matemática, conforme ocorrido com as Progressões Aritméticas e Geométricas. Ao tomar livros didáticos de Matemática atuais, as Progressões são conteúdos a serem ensinados na primeira ou segunda série do Ensino Médio, apresentadas logo após o ensino das funções logarítmicas. Entretanto, ao olhar para livros didáticos do século XIX e primeiras décadas do século XX, percebe-se que as Progressões tinham uma finalidade como conteúdo escolar diferenciada, servindo como pré-requisito para o conteúdo de logaritmos. Este trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo investigar de que forma as Progressões Aritméticas e Geométricas se configuraram dentro das propostas para o ensino de Matemática como um conteúdo escolar na escola secundária no século XIX e início do século XX a fim de identificar as mudanças e permanências em sua abordagem, suas relações com o ensino dos logaritmos e suas aplicações. Para a presente pesquisa, serão apontadas em quais anos as Progressões eram estudadas aritmeticamente e algebricamente nos programas de ensino do Colégio Pedro II (instituição criada em 1837 como padrão para o ensino secundário no período do Império e de grande expressão também durante a primeira metade do século XX) bem como observar sua relação com os logaritmos e sua denominação. Aqui não é nosso objetivo detalhar minuciosamente os conteúdos propostos, nem mesmo analisar profundamente a orientação do tema Progressões e seus desdobramentos, como por exemplo, soma de termos, interpolação, propriedades e termo geral. A principal fonte da pesquisa foi a dissertação de mestrado da Josilene Beltrame defendida no ano 2000 que organizou e examinou os programas de ensino do Colégio Pedro II no período de 1837 até 1932.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio Pedro II; Ensino secundário; Progressões; Livro didático.

INTRODUÇÃO

Desde as primeiras iniciativas de ensino no Brasil, conteúdos relacionados à Matemática têm estado presente na escola juntamente ao ensino da língua materna e da leitura. Considerado um saber importante para o desenvolvimento da humanidade, a Matemática e seu papel na escolarização da população vem sendo alvo de discussões, especialmente desde o século XIX,




tanto no que se refere à escolha de quais conteúdos deve ser ensinado, como em relação à metodologia de ensino a ser adotada. Dessa forma, se por um lado, conteúdos que fazem parte dos programas há muito tempo pouco se modificaram outros, tradicionalmente presentes nos currículos e propostas de ensino, tiveram mudanças significativas de enfoque ou de ênfase frente aos demais tópicos da Matemática, como é o caso das Progressões Aritméticas e Geométricas.

A educadora matemática Maria Laura Magalhães Gomes nos traz uma reflexão sobre uma concepção aceita por uma parcela da sociedade de que não há modificações na Matemática ensinada nas escolas ao longo do tempo, sendo a mesma ensinada sempre da mesma forma e da mesma maneira. Isso veio à tona no momento em que a pesquisadora estava em um sebo em Belo Horizonte e ouviu do vendedor que o estoque dos livros didáticos de Matemática era pequeno, pois havia muita procura uma vez que, segundo ele, “a Matemática não muda”. Dessa forma, a autora relata que:

Constatei, a partir das palavras do vendedor do sebo, que não é fácil para pessoas comuns, e talvez não o seja nem mesmo para os professores de matemática, perceber que, ao longo do tempo, ocorrem alterações nos conteúdos, nas abordagens, nas concepções, nas finalidades e nos valores propostos para a educação matemática. Somente no que diz respeito aos componentes matemáticos dos currículos escolares, inúmeros exemplos dessas alterações se tornarão visíveis a quem examinar com algum cuidado programas de ensino, documentos curriculares e livros didáticos elaborados no passado, mesmo que recente (GOMES, 2010, p. 19).

Pensando na colocação de Gomes (2010), o tema das Progressões nos chamou atenção por uma insatisfação pessoal como professora regente de turmas do Ensino Médio em uma escola estadual do município de Niterói. Em certa ocasião, na atuação como docente, bem como ao observar exercícios propostos em livros didáticos, percebi que o estudo das sequências numéricas nos livros didáticos se limitava a aplicação de fórmulas, proposta de exaustivos cálculos e apresentações de regras desprovidas de explicações. A exemplo disso, notei que a abordagem das sequências, em geral, se mostrava de forma pouco atrativa, previsível, após o ensino de funções logarítmicas, sem servir de base para a introdução de nenhum outro conteúdo. A impressão que tive é que as Progressões se situavam nos livros geralmente de forma isolada em face dos demais conteúdos didáticos, sem conexões com os capítulos seguintes e anteriores, como parte obrigatória de um currículo que parecia não despertar grande interesse dos autores para uma abordagem mais dinâmica e atrativa.

Ao tomar livros didáticos de Matemática atuais, percebe-se a presença das Progressões como conteúdo a ser ensinado na primeira ou segunda série do Ensino Médio, apresentadas logo após o ensino das funções logarítmicas. As sequências numéricas, especialmente as



Progressões Aritméticas e Geométricas, são conteúdos considerados relevantes no atual Ensino Médio na medida em que propiciam aos alunos a descoberta de padrões e a realização de generalizações. Além disso, pode-se com facilidade, trabalhar de modo interdisciplinar em situações de aprendizagem, superando a fragmentação de conteúdos.

Como um exemplo, citamos o livro de Dante (2017) que aborda como objeto de estudo inicial de sequências a observação de regularidades presentes em fenômenos da natureza. A partir da percepção de padrões, as sequências são transformadas em representações numéricas, assim definidas:

Uma *sequência* ou sucessão de números reais é *uma função* definida em $N^* = \{1, 2, 3, \dots, n, \dots\}$ e tomando valores no conjunto R dos números reais. $f: N^* \rightarrow R$ (DANTE, 2017, p. 207, grifo do autor).


Ao desenvolver o conteúdo, Dante (2017) propõe situações envolvendo grandezas que sofrem variações iguais em intervalos iguais. Define então uma Progressão Aritmética como uma sequência de números na qual a diferença entre cada termo (a partir do segundo) e o termo anterior é constante (denominada razão da progressão, identificada pela letra r). Já a Progressão Geométrica é considerada pelo autor como sendo uma sequência de números não nulos na qual é constante o quociente da divisão de cada termo (a partir do segundo) pelo anterior. Esse quociente constante é chamado de razão e identificado pela letra q .

Lima (2001), em trabalho que traz a análise de alguns livros do Ensino Médio, também observou que o ensino de Progressões se mostrava pouco cativante. No parecer elaborado por Elon Lages Lima e Eduardo Wagner em relação a um dos livros avaliados, tem-se:

A verdade é que as P.A.'s [Progressões Aritméticas] são pouco interessantes. Elas consistem em saltos consecutivos sobre uma reta, todos com o mesmo comprimento r . O único fato a seu respeito com algum interesse é a soma dos seus termos, que aliás resulta imediatamente do caso particular $1 + 2 + \dots + n$. [...] Progressões geométricas (P.G.) são mais interessantes, devido à variedade de situações em que ocorrem, como por exemplo, Matemática Financeira, Desintegração Radioativa, Crescimento Populacional, etc. (LIMA; WAGNER, apud LIMA 2001, p. 56-57).

Em geral, as situações práticas recebem atenção secundária. Há casos de apresentação de conteúdo motivados por meio de exemplos interessantes, mas os exercícios propostos enfatizam a manipulação formal e raramente as aplicações.

Resultados importantes são impostos peremptoriamente e muitos são omitidos. Os exercícios são quase sempre elementares e exclusivamente manipulativos. Não estimula a criatividade e nem proporciona situações instigantes ao aluno, [...] são raros os exercícios contextualizados e, mesmo assim, os que aparecem, ou são totalmente elementares ou já fornecem fórmula pronta (LIMA; WAGNER, apud LIMA 2001, p. 58).



As fórmulas e as propriedades das Progressões, não raro, também ficam comprometidas. Fórmulas não são demonstradas e as propriedades são concedidas diante de algum ou até mesmo de um único exemplo, como enfatizaram José Paulo Carneiro e Augusto César Morgado:

A propriedade dos termos equidistantes é fruto da observação de um único exemplo! Interessante é que antes desta propriedade, já havia “observações que podem facilitar a resolução de problemas”, com $x - r$, x , $x + r$. Os autores não perceberam a relação entre as duas coisas, deixando clara a dicotomia: macetes x propriedades, que perpassa o livro (CARNEIRO; MORGADO, apud LIMA 2001, p. 177).

A forma como as Progressões são tratadas em livros didáticos atuais e nossa experiência como docente serviu de motivação para pensar no tema e em como o assunto foi tratado em outras épocas, especialmente no século XIX, momento da institucionalização da escola no Brasil e definição de conteúdos a serem ensinados.

Ao olhar em um primeiro momento para alguns livros didáticos do século XIX e primeiras décadas do século XX, percebemos que as Progressões tinham uma finalidade como conteúdo escolar diferenciada, servindo como pré-requisito para outro conteúdo. O ensino de logaritmos se dava após o estudo das Progressões e estes eram definidos a partir das mesmas, como pode ser visto no exemplar *Elementos da Arithmetica* de Vianna (1927):

Logarithmos são números em progressão por diferença, correspondendo termo a termo a outros números em progressão por quociente; havendo sempre na progressão por diferença um termo zero, que corresponda a um termo igual a um na progressão por quociente (VIANNA, 1927, p. 281, 282).

Assim, neste momento, a definição de logaritmo parte da definição de Progressão Aritmética e Geométrica, inserida em uma concepção aritmética tal como foi concebida por Henry Briggs no século XVII, em oposição a uma visão algébrica associada às funções tal como atualmente. Igualmente o seu lugar nos programas de ensino era junto a conteúdos de Aritmética. Henry Briggs (1561-1631) foi um matemático inglês, responsável pela aceitação dos logaritmos pelos cientistas. Fascinado pelo poder dos logaritmos, Briggs visitou seu “inventor”, John Napier, na Escócia e então “concordaram que as tábuas seriam mais úteis se fossem alteradas de modo que o logaritmo de 1 fosse 0 e o logaritmo de 10 fosse uma potência conveniente de 10, nascendo assim os logaritmos *briggsianos* ou *comuns*, os logaritmos de hoje em dia” (EVES, 2011, p. 345, grifos do autor).

Uma observação feita por Garnica e Souza (2012) nos parece bastante pertinente:

[...] a História não é, propriamente, o estudo do passado (como usualmente ouvimos dizer), mas uma ciência nutrida pelo diálogo entre o presente e o passado, um diálogo no qual o presente sempre toma a frente, pois é no presente que nos surgem questões cujas respostas podem ter mais significado se as entendermos em seu processo de constituição, que se dá no tempo (p.21).



Da mesma forma que Gomes (2010), os autores ainda afirmam que:

[...] há, sempre, mudanças e permanências, pois, no fluxo temporal, algumas coisas se alteram (com menos ou mais rapidez) e outras se mantêm (por um certo tempo, às vezes longo, às vezes curto... às vezes demasiadamente longo). O movimento histórico não é um movimento contínuo, linear. Do mesmo modo que as coisas se alteram, muitas permanecem sem alteração (GARNICA, SOUZA, 2012, p.24).

Assim, o presente nos instigou a pensar no passado e a investigar mais sobre o tema Progressões. Nosso objetivo é identificar as mudanças e permanências em sua abordagem, suas relações com o ensino dos logaritmos e suas aplicações a partir dos “indícios do passado são interrogados” (GARNICA; SOUZA, 2012, p.30).


A IMPORTÂNCIA DO COLÉGIO PEDRO II PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DO PAÍS

No século XIX a educação pública no Brasil apresentava estrutura bastante deficiente. As escolas funcionavam em espaços improvisados como, por exemplo, igrejas, prédios comerciais ou até mesmo na residência dos próprios professores, que recebiam uma pequena ajuda financeira de órgãos de governos responsáveis pela instrução para o aluguel. Entretanto, não se pode afirmar que somente os alunos que frequentavam tais escolas tinham acesso ao ensino e aprendizagem da leitura, escrita e de cálculos, pois a escolarização doméstica era muito disseminada, superando em números as escolas cujos professores tinham algum vínculo com o Estado (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.21).

Após ter conhecimentos das primeiras letras, ou seja, “ler, escrever e contar” o aluno que desejasse continuar seus estudos iniciava o ensino secundário que, segundo Silva (1969), não significava um simples nível de ensino, mas de um tipo de ensino a ser adotado em instituições como colégios, ginásios e liceus e “cujo currículo concretizou uma conciliação, mais ou menos bem sucedida, entre a tradição pedagógica anterior ao século XIX e as novas condições e necessidades do mundo moderno” (p. 198).

Em 1837, o ensino secundário começou a se organizar no Brasil graças à criação do Imperial Collegio de Pedro II pelo Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos. Em discurso pronunciado na época, Vasconcelos esclareceu que não era intenção do governo substituir os “[...] particulares na área dos estudos secundários; visava, sem tolher a liberdade de iniciativa, estimular e elevar o nível da contribuição privada, oferecendo-lhe um modelo” (HAIDAR, 2008, p. 98). Criado por meio do Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II foi inspirado no modelo francês de ensino e objetivava formar uma elite intelectual e, ao se formarem, os alunos teriam o título de Bacharel em Ciências e Letras possibilitando o acesso direto as Academias do Império sem prestar novos

exames. Dessa forma, “[...] o
Editora e-Publicar – Educação em foco: História, política e cultura da educação no Brasil,
Volume 3.



currículo era um mecanismo utilizado na tentativa de conciliar os interesses do ensino superior e os objetivos próprios do ensino secundário” (VECHIA; LORENZ, 1998, p.7).


Os demais colégios provinciais ou particulares eram estimulados a moldar os seus programas e currículos aos do Colégio Pedro II, pois a partir do ano de 1854, os exames preparatórios passaram a ser realizados tendo por base os programas da instituição modelo (VECHIA; LORENZ, 1998). Além disso, seus programas serviam de suporte para os exames preparatórios dos principais cursos superiores do Brasil: Engenharia, Direito e Medicina.

Assim, por ser uma instituição modelar e representativa do ensino secundário ao longo do século XIX, nesta pesquisa sobre estudo de Progressões, a escolha dos manuais adotados no Colégio Pedro II se mostra oportuna como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar (SOARES, 1996, p. 55).

Galvão e Lopes (2010, p. 45) afirmam que o estudo das disciplinas e dos saberes escolares são primordiais na compreensão do papel dos contextos culturais na delimitação do que deve ser ensinado na escola e ao mesmo tempo, na atribuição da mesma ao gerar e reelaborar o conhecimento, principalmente pelos processos de didatização. Além disso, ao tratar os conteúdos de ensino, programas, provas, exercícios e manuais escolares, a história das disciplinas e dos saberes escolares permitem a compreensão dos procedimentos de seleção e transmissão dos saberes.

Ressalta-se que analisar livros didáticos é de extrema relevância para a história do ensino no Brasil, pois ao longo do século XIX a produção didática aumentou progressivamente respondendo também a uma demanda do Estado, que incentivava a produção de livros dedicados ao ensino e que estivessem adequados aos programas oficiais, ditados pelo Colégio Pedro II (SOARES, 2011).

O interesse pelos livros didáticos se justifica pela fundamental importância na vida escolar do aluno na medida em que facilitam o ensino e a aprendizagem, o acesso à cultura e o desenvolvimento da educação. Assim, é um objeto pedagógico e fonte de pesquisa histórica que exprime valores, normas, componentes do currículo escolar de uma época e de uma sociedade; e, no recorte temporal desta pesquisa pode ser entendido como “[...] suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou



habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Em relação ao nosso foco de interesse desse trabalho, ao olhar para os programas de ensino do século XIX e primeiras décadas do século XX, percebemos que as Progressões compunham ora o campo da aritmética, ora da álgebra ou em ambos. Nosso objetivo é identificar a localização das Progressões nestes campos da Matemática nos programas de ensino, observar a denominação deste conteúdo e verificar a relação aparente das Progressões com o estudo dos Logaritmos. Nosso recorte temporal estende-se de 1850, ano do primeiro programa de ensino do Colégio até 1931, ano em que a expedição dos programas de ensino ficou a cargo do Ministério da Educação e Saúde.

AS PROGRESSÕES NOS PROGRAMAS DE ENSINO NO COLÉGIO PEDRO II


Nos programas oficiais do ensino secundário da referida época, a partir do ano de 1850, os itens a ser ensinados nos anos de escolaridade do Colégio Pedro II passaram a compor explicitamente os programas de ensino, permitindo assim analisá-los integralmente.

No curso secundário do século XIX e primeiras décadas do século XX, o ensino de Matemática seguia quase sempre a sequência de estudos: Aritmética, Álgebra, Geometria e depois Trigonometria. Só eram iniciados os estudos de Álgebra depois de esgotados todos os conteúdos de Aritmética, e assim sucessivamente. Dessa forma, podemos inferir que por vezes, as Progressões quando localizadas em Aritmética, compunham um conjunto de conteúdos matemáticos que os alunos aprendiam primeiramente nesse nível de escolaridade.

Além disso, a quantidade de séries do curso secundário sofreu modificações ao longo do tempo. Entre 1850 e 1898 eram sete anos de estudos; 1899 até 1912, seis anos de escolaridade; de 1915 a 1926 o ensino secundário era ministrado em cinco anos; entre 1926 e 1930, seis anos e em 1931, o curso retoma a ser sete anos.

Observando os programas oficiais do ensino secundário da referida época, percebemos que de 1850 até 1855 era o primeiro ano do programa que o aluno aprendia Matemática, entre 1856 e 1882 os discentes já haviam estudado Matemática em séries anteriores. De 1892 e 1897, era o primeiro ano que se estudava esta disciplina e de 1898 até 1931, os alunos haviam aprendido Matemática.

De 1850 e 1851, nos programas de ensino, as Progressões eram denominadas Progressões Aritméticas e por Quociente, de 1854 até 1915, passaram a serem reconhecidas



como Progressões por Diferença e por Quociente. Somente a partir de 1919 que segue a denominação Progressões Aritméticas e Geométricas tal qual conhecemos até hoje.

Miguel e Miorim (2002) citando Perez y Marin (1909) justificou a origem de tais expressões outrora utilizadas para as Progressões:

As propriedades que destas progressões se deduzem e as aplicações aos números figurados que delas fizeram vários geômetras da Escola de Pitágoras, especialmente Nicômaco de Gerasa do século I, originaram a denominação de aritméticas que essas progressões têm. A denominação, porém, mais apropriada é de progressões por diferença. Euclides, notável geômetra grego do século III a. C. (450-380) estabeleceu a teoria das proporções em seus famosos Elementos, pela representação linear das quantidades. Por este motivo, e talvez também pela freqüente aplicação que das proporções se faz em geometria, deu-se-lhes a denominação imprópria de proporções geométricas. Como o uso sancionou essa denominação, apesar de sua impropriedade, as progressões por quociente, compostas por sua vez de proporções contínuas sucessivas, receberam também o nome de progressões geométricas (PEREZ Y MARIN apud MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 19-20).

Nos programas de ensino, as Progressões eram precedidas pelos estudos de razões e proporções e, em todos os anos analisados, estavam atrelados ao ensino de logaritmos. As abordagens pedagógicas do conceito de razão eram identificadas com um número racional positivo configurado como quociente de uma divisão e também como uma fração.

Esse modo de definir razão impossibilita que este termo seja também utilizado [...] para o estabelecimento de comparações entre quantidades relativas a grandezas de uma mesma espécie, quando esta comparação é feita não sob o ângulo da divisão, mas sob o ângulo da subtração (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 21, grifo dos autores).

Dessa forma, a concepção de razão é entendida sob dois aspectos ao se comparar grandezas de mesma natureza, utilizando assim as operações de subtração e divisão.

Essa concepção de razão, como seria de se esperar, repercute nas formas diferenciadas de se conceber a noção de proporção. De fato, dentro desse quadro, faz sentido desdobrar a noção de proporção em proporção por diferença ou equidiferença e proporção por quociente. Definia-se proporção por diferença ou equidiferença como a igualdade entre duas razões por diferença. Exemplo: subsiste uma relação de proporção por diferença entre as razões $10 - 7$ e $8 - 5$, pelo fato de as diferenças entre o antecedente e o conseqüente, em ambas as razões, serem iguais. Já uma proporção por quociente era definida como a igualdade entre duas razões por quociente. Exemplo: subsiste uma relação de proporção por quociente entre as razões $8/4$ e $16/8$, pelo fato de ambas produzirem o mesmo quociente quando os seus antecedentes são divididos pelos seus respectivos conseqüentes (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 22, grifo dos autores).

O quadro 1 a seguir mostra quais obras indicadas nos programas de ensino continham o conteúdo de Progressões, o campo da Matemática em que estas estavam localizadas e se precediam ou não aos logaritmos. Constam nesse quadro as obras indicadas nos Programas de Ensino para a área de Matemática. Foram omitidos os anos para os quais não havia indicação de obras.

Quadro 1: Livros didáticos indicados nos programas de ensino (1856-1930)

Anos em que o livro é citado no programa de ensino	Livro e autor	Campo da Matemática	Progressões precediam o estudo dos logaritmos
1856	Elementos de Arithmética (1855) - Cristiano Benedito Ottoni	Aritmética e Álgebra	sim
1877	Cours D' Arithmétique (1853) – A. Guilmin	Aritmética	sim
	Cours Complet D' Arithmétique (1860) – A. Guilmin	Aritmética	não
1879, 1881 e 1882	Tratado de Arithmética (1860) – João Antônio Coqueiro	Aritmética	sim
1892 e 1893	Tratado Elementar de Arithmética (1919) – José Adelino Serrasqueiro	Aritmética/ Aritmética e Álgebra	sim
1895, 1897 e 1898	Elementos de Arithmética (1927) – João José Luiz Vianna	Aritmética e Álgebra	sim
	Curso Elementar de Arithmética (1892) – Aarão e Lucano Reis	Aritmética e Álgebra	sim
	Tratado de Álgebra (1918) – José Adelino Serrasqueiro	Aritmética e Álgebra	não
1923	Tratado de Álgebra (1918) – José Adelino Serrasqueiro	Álgebra	não
1926	Tratado de Álgebra (1918) – José Adelino Serrasqueiro	Álgebra	não
	Exercícios de Álgebra (1928) – H. Costa, E. Roxo e O. Castro	Álgebra	sim
1928	Tratado de Álgebra (1918) – José Adelino Serrasqueiro	Álgebra	não
	Exercícios de Álgebra (1928) – H. Costa, E. Roxo e O. Castro	Álgebra	sim
	Exercícios de Álgebra (193-) – Cecil Thiré	Álgebra	sim
1929 e 1930	Exercícios de Álgebra (1928) – H. Costa, E. Roxo e O. Castro	Álgebra	sim
	Exercícios de Álgebra (193-) – Cecil Thiré	Álgebra	sim

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados de Beltrame (2000)

Em relação ao estudo das Progressões, esteve quase sempre presente no campo da Aritmética (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 20). Entre os anos de 1850 e 1856, as Progressões estavam presentes tanto em Aritmética quanto em Álgebra, nos programas de 1858 até 1892 eram abordadas somente em Aritmética, entre os anos de 1893 e 1898, voltam a serem estudadas simultaneamente em Aritmética e Álgebra. De 1899 até 1912, eram vistas somente no campo da Aritmética e finalmente a partir do ano de 1915, as Progressões se consolidam em Álgebra.

Segundo Alves (2015), entre os anos de 1850 e 1912, os compêndios das diferentes matérias do plano de estudos difundiram-se intensamente e tornaram-se importantes



instrumentos de trabalho no Colégio Pedro II. Como pontua o autor, os primeiros eram de origem estrangeira, notadamente franceses que eram utilizados na própria língua de origem, sendo traduzidos posteriormente. Com o tempo, passaram a ser escritos pelos professores de suas respectivas matérias cujo título da obra, em geral, incorporava o termo compêndio. Alves (2015) lembra também aqueles autores que faziam corresponder às unidades dos programas de ensino por meio de lições ou pontos; expressões como elementos, curso elementar e noções que revelavam o caráter introdutório dos estudos correspondentes e, ocasionalmente era utilizado o termo manual “[...] que colocavam em primeiro plano o tratamento metodológico dado ao conteúdo” (ALVES, 2015, p. 27, grifos do autor).

Havia um nítido controle exercido por estes sobre o objeto de trabalho, conforme esclarece Alves (2015):

Nessa proposta, o professor era mero executor das operações ligadas ao trabalho docente. O manual, instrumento especializado destinado a uma série e a uma área de conhecimento do nível de ensino, ditava essas operações. Seu autor passava a ser outro especialista que não o professor (p. 29).

Segundo Souza Júnior e Galvão (2005), em geral, para um livro ser aprovado pelas instâncias educacionais da época em estudo, os conteúdos deveriam ser consistentes do ponto de vista científico, não sendo admitidas imprecisões ou desatualizações em relação ao conhecimento produzido pela ciência. Nesse sentido, havia considerada preocupação de que a escola estivesse atualizada em relação às descobertas científicas e o livro didático deveria mediar o conhecimento científico e o ensino.

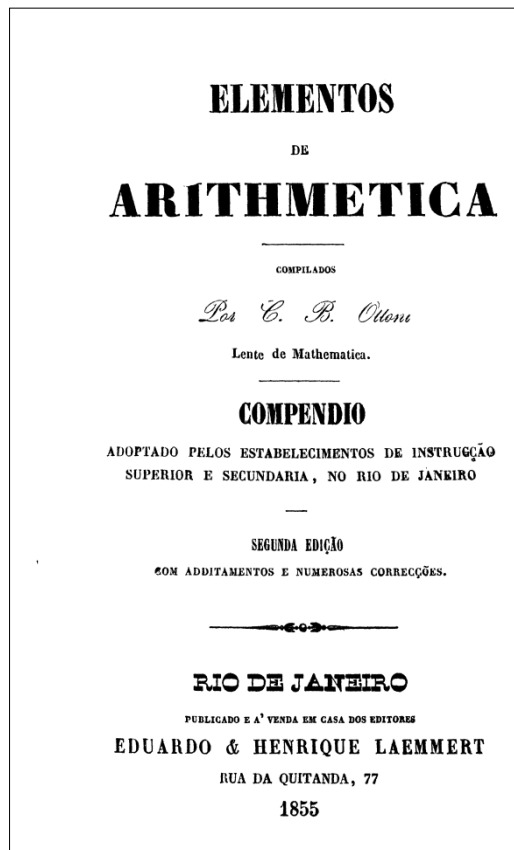
Percebe-se, nesse aspecto, a consciência que tinham os que estavam à frente das instâncias de instrução pública provinciais de que o conhecimento científico era distinto do conhecimento escolar. Cabia ao manual mediar essa duas instâncias: [...] deveria estar isento de imprecisões e inexatidões científicas, também deveria adequar-se ao uso cotidiano da escola e ao público ao qual se destinava. Assim, a preocupação com a “transposição didática”, para usar uma expressão de cem anos depois [...], parecia presente não apenas restrita ao manual escolar, mas a toda ação da escola, pelo menos no final do século, quando a discussão sobre o método intuitivo e a “lição das coisas” tornam-se cada vez mais presentes (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 401).

Aqui exploraremos brevemente duas obras utilizadas no Colégio Pedro II: uma de aritmética e outra de álgebra para verificarmos como as Progressões eram tratadas nestes campos da Matemática. Traremos as definições de Progressões propostas pelos autores e se estas foram utilizadas como ferramentas para o ensino dos logaritmos.

A primeira delas é o compêndio “Elementos de Arithmética” de 1855 do Cristiano Benedito Ottoni (1811-1896) que foi um autor de grande prestígio no século XIX cujos livros didáticos predominaram no ensino de Matemática do Colégio Pedro II. “Desde meados do

século até a década de 1890 os seus compêndios de Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria tinham presença constante no panorama curricular do Colégio” (VECHIA; LORENZ, 2004, p. 58).


Figura 1: Folha de rosto do livro *Elementos de Arithmetica*



Fonte: OTTONI (1855)

O livro possui uma “introdução” na qual o autor expôs conceitos como grandeza ou quantidade, unidade, números inteiros e fracionários, nomenclatura e representação dos números, como também apresentou uma noção bem ampla das quatro operações fundamentais. O autor apontou que “[...] a Arithmetica tem por objecto estabelecer regras fixas e as mais commodas para effectuar sobre os números todas as operações possíveis” (OTTONI, 1855, p.14).

Dividida em duas “partes”, e cada parte possuindo quatro “capítulos”, primeiramente o autor trabalhou as operações de números inteiros, as frações e suas operações e aplicações, os complexos e operações, finalizando com os números decimais e suas operações. A segunda parte da obra é composta pelos capítulos referentes às propriedades gerais dos números, potências e raízes, razões e proporções e finalizando com Progressões e logaritmos.



Para este trabalho, partiremos para o 8º capítulo do compêndio intitulado “Theoria das Progressões e Logarithmos”. Todos os conceitos que serviam de base para o este capítulo, encontram-se em itens anteriores, havendo um cuidado com a sequência didática dos conteúdos. Em uma breve introdução do capítulo, Ottoni informou ao leitor que “[...] uma das mais importantes descobertas que se tem feito em mathematica é a teoria dos logarithmos, da qual damos no presente capítulo os princípios mais essenciaes: começando pelas progressões, em que se funda aquella teoria” (OTTONI, 1855, p. 193). Percebe-se claramente que principal ênfase dessa parte da obra era o ensino dos logaritmos.

As Progressões tiveram um capítulo exclusivo de estudos. As Progressões Aritméticas, intituladas como “Progressões por differença” eram assim definidas:

Dá-se o nome de progressão por differenças a uma série de números taes, que cada um excede ao precedente, ou é por ele excedido, em um numero constante, que se chama a razão ou differença da progressão. Chama-se ella crescente, quando cada termo excede o anterior: quando é por ele excedido, a progressão é decrescente (OTTONI, 1855, p. 193).

Para o ensino das Progressões Geométricas, denominadas de “Progressões por quocientes” definiu-se:

Dá-se este nome a uma série de termos dos quaes cada um é igual ao precedente multiplicado por um número constante que se chama de razão. Também se diz simplesmente progressão. Esta é crescente ou decrescente, segundo a razão é maior ou menor do que a unidade (OTTONI, 1855, p. 198).

Notamos que Ottoni abordou detalhadamente a definição, o termo geral e as propriedades das Progressões. Para os logaritmos percebemos que, de fato, as Progressões serviam como assunto essencial para a abordagem dos logaritmos, começando com a sua definição.

Em geral, entende-se por logarithmos, numeros em progressão por differença, correspondendo termo a termo aos de uma progressão por quociente; cada termo desta terá por logarithmo o termo correspondente na outra progressão. Na progressão por quocientes deve haver um termo igual a 1, e o correspondente na progressão por differenças, deve ser zero (OTTONI, 1855, p. 202).

Apesar de o autor ter dado bastante ênfase as Progressões, percebe-se visivelmente que o principal foco dessa parte da obra era o ensino dos logaritmos, e as Progressões ficavam em segundo plano, sendo necessárias como ferramenta para sua a definição, configurando assim, uma visão aritmética da relação entre Progressões e Logaritmos.

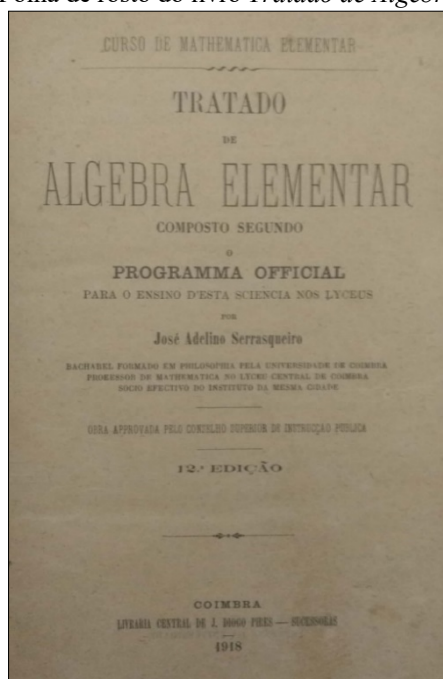
Verificamos que Ottoni retratou toda a teoria das Progressões sem esclarecer ao estudante a utilização deste conteúdo. Apresentou as definições e propriedades, mas não revelou aos alunos seu objetivo final, ou seja, utilizar as Progressões para desenvolver a teoria dos logaritmos.

Otoni era um autor que trazia em suas obras poucos exemplos e nenhum exercício, exigindo do professor um domínio do conteúdo a ser ensinado ao propor mais exemplos de fixação de conteúdos e sendo necessária a elaboração de exercícios para seus alunos. Além disso, possuía um discurso coeso, estruturado em tópicos que articulava os conteúdos, proporcionando uma obra sequencial. Isso pode ser percebido pela enumeração dos itens que pressupõe um encadeamento lógico e sintético para o ensino. Não há, entretanto, imagens, ou referências a situações ditas “contextualizadas”.

A segunda obra é “Tratado de Álgebra Elementar” de 1918 de José Adelino Serrasqueiro (1835-?). Nascido em Portugal, formou-se em Medicina e Filosofia pela Universidade de Coimbra e foi professor de Matemática do Liceu Central da mesma cidade. Baseado nas obras do francês Joseph Bertrand escreveu compêndios que começaram a ser publicados a partir de 1869.

Valente (1999) afirmou que, comparativamente a Otoni, em relação aos conteúdos não havia notável diferença, exceto pelo item Números Incomensuráveis. Além disso, “a evolução didática trazida por Serrasqueiro, como está em Bertrand, é a colocação de um conjunto de exercícios para os alunos ao final de cada item de conteúdo apresentado” (VALENTE, 1999, p.160).

Figura 2: Folha de rosto do livro *Tratado de Álgebra Elementar*



Fonte: SERRASQUEIRO (1918)

O compêndio de Serrasqueiro é formado por cinco “livros”, dividido em “capítulos”.



O primeiro livro, “Cálculo algébrico”, possui cinco capítulos que trabalham com sinais e expressões algébricas, cálculo algébrico, frações algébricas, potências e raízes de monômios, cálculo de radicais e de quantidades imaginárias, quadrado e raiz quadrada dos polinômios, cálculo dos expoentes negativos e fracionários.

No segundo livro, “Equações e desigualdades do primeiro grau”, possui três capítulos nos quais abordam-se equações e problemas do primeiro grau com uma e mais incógnitas e análise indeterminada do primeiro grau; no terceiro livro “Equações e desigualdades do segundo grau e Equações redutíveis ao segundo grau”, composto por dois capítulos, ensinam-se as equações e problemas do segundo grau com uma incógnita, equações redutíveis ao segundo grau e equações simultâneas do segundo grau.

No quarto livro “Potências e raízes dos polinômios, frações contínuas e logaritmos” com quatro capítulos, trabalham-se arranjo, combinação e permutação, binômio de Newton, potências e raízes de polinômios, definições e conversões em frações contínuas, equações exponenciais, teoria e aplicação dos logaritmos. No quinto livro “Determinações e aplicações a resolução e discussão das equações do primeiro grau”, composto de dois capítulos, aborda-se a teoria elementar dos determinantes, resolução de um sistema de equações do primeiro grau e discussão de um sistema de n equações do primeiro grau a n incógnitas.

Percebemos que o autor não reservou nenhum capítulo para o estudo das Progressões, estas só seriam introduzidas na definição de logaritmo, sem serem abordadas anteriormente. O capítulo três intitulado por “Theoria dos Logarithmos”, foi dividido em três partes: quantidades exponenciais e equações exponenciais, princípios gerais relativos aos logaritmos e logaritmos considerados como expoentes. Na primeira parte, foi ensinado o que é quantidade exponencial, definiu-se quantidade exponencial do primeiro e segundo grau. Trabalhou-se com a função contínua a^x , verificando valores que ela poderia apresentar como a base possuindo valores maiores e menores que a unidade e definiu-se equação exponencial, apresentando $a^x = b$ como sendo a sua forma mais simples.

Em “Princípios geraes relativos aos logarithmos”, estes foram definidos inicialmente partindo da concepção aritmética: “Logarithmos são os termos de uma progressão aritmética começando por zero, correspondentes aos termos de uma progressão geométrica começando pela unidade” (SERRASQUEIRO, 1918, p. 320).

Ressalta-se que, os logaritmos foram caracterizados e tiveram suas propriedades deduzidas com base nas propriedades de potenciação, entretanto, Serrasqueiro não abandonou



a definição aritmética de logaritmo “[...] com propósito de compará-la com a algébrico-funcional e mostrar a identidade de ambas” (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 73). Dessa forma, o autor afirmou que “[...] as definições de logaritmos, dadas na aritmética e na álgebra são equivalentes” (SERRASQUEIRO, 1918, p. 326) e chamou a definição aritmética de “definição primitiva dos logaritmos”.


Ao considerar a concepção aritmética como definição primitiva dos logaritmos, talvez o autor quisesse relacioná-la ao seu próprio significado, como esclarece Miguel e Miorim (2002):

A palavra logaritmo, criada por Napier para denominar o novo objeto matemático forjado com base nas propriedades correlativas entre os termos de uma PA e de uma PG, traz subjacente o modo como ele explorou essas propriedades a fim de dotá-las do caráter operatório explicativo do seu aproveitamento na simplificação de cálculos aritméticos. De fato, logaritmo é uma combinação de duas palavras gregas - logos e arithmos -, a primeira significando razão e a segunda número. Assim, o significado etimológico da palavra logaritmo é o número de razões, sendo que o termo razão refere-se à razão da PG, e número de razões, ou seja, o logaritmo de um termo n da PG refere-se ao número n de vezes em que a razão $(1 - 1/10^7)$ da PG deveria ser sucessivamente aplicada ao primeiro termo $- 10^7$ - dessa mesma PG a fim de se obter o número $10^7 (1 - 1/10^7)^n$. Assim, se a razão da PG for aplicada uma única vez ao seu primeiro termo, temos que o logaritmo neperiano desse produto (que constitui o segundo termo da PG) é 1; se for aplicada 2 vezes, então, $N\log 10^7 (1 - 1/10^7)^2 = 2$, e assim sucessivamente (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 43, grifos dos autores).

Dessa forma, a etimologia da palavra logaritmo expressa a fase aritmética do desenvolvimento na história que, apesar de transformações conceituais, resistiu ao tempo. Miguel e Miorim (2002) citando Naux (1966) nos mostram como a palavra logaritmo teria perdurado pelos séculos:

[...] em virtude da idéia associada à sua etimologia. Esta sólida união da palavra e da idéia não seria desfeita e apagada senão pela potente ação renovadora do cálculo infinitesimal, por volta de 1700; mas, a transformação radical imposta à idéia de logaritmo que se tinha até então, não exerceu qualquer ação dissolutiva da palavra, a qual permaneceu a mesma após tal transformação conceitual. Ela tinha em seu favor o poder do hábito e, sobretudo, a quase impossibilidade de se encontrar uma melhor que a sucedesse e que aparecesse como uma substituta digna de tomar o seu lugar na teoria elementar através das progressões (NAUX apud MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 44).

Assim se justifica a separação entre a palavra e a ideia que era expressa nos livros didáticos brasileiros a partir de meados do século XIX, embora desenvolvessem um trabalho baseado na concepção aritmética do logaritmo. Isso também explica o porquê da maioria dos professores e estudantes atualmente não vincularem a palavra logaritmo à ideia original que esta expressava (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 44-45).



Ressalta-se que somente no final do quarto capítulo Serrasqueiro propôs exercícios que tratavam de definição de logaritmos, equações logarítmicas e exponenciais e problemas que envolviam aplicação destes em juros compostos e anuidades.

Para Miguel e Miorim, (2002, p. 23), o vínculo estabelecido entre as teorias das razões e proporções, das Progressões e também dos logaritmos determinava e comprovava a ordenação de programas para as unidades que conduziam a definição de logaritmos. Essa seria uma justificativa plausível para as Progressões antecederem os logaritmos e servirem de pré-requisito para a definição de tal conteúdo, diferentemente do que encontramos atualmente.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as Progressões como conteúdo escolar no Colégio Pedro II entre os anos de 1850 e 1931 tomando como base os programas de ensino desta instituição.

Os compêndios indicados nos programas de ensino do Colégio Pedro II foram importantes registros para que pudéssemos investigar como era tratada as Progressões no período analisado. Dessa forma, concordamos com Choppin (2004) e entendemos que essa pesquisa concebe o livro didático como um documento histórico e que se interessa pelo conteúdo ensinado pelos manuais didáticos, mas sendo estes apenas uma das fontes a quais recorreremos, ao lado dos programas de ensino.

Como a literatura a respeito do ensino secundário aponta, e como vemos em documentos oficiais, o Colégio Pedro II foi a primeira iniciativa de estabelecimento público no município do Rio de Janeiro criado com a finalidade de formar uma elite intelectual, econômica brasileira bem como de adotar um plano de estudos integral, estruturado e em níveis ou séries (VECHIA; CAVAZOTTI, 2003). Seus programas, cujos conteúdos explicitavam seu caráter propedêutico àqueles que se destinavam ao ensino superior, e de caráter enciclopédico “[...] representam os educadores para se estabelecer um saber escolar consensual para a formação dos setores burocráticos e do quadro de intelectuais do Estado” (BITTENCOURT, 2008, p. 51).

Por sua vez, ainda segundo Bittencourt (2008), no decorrer do período viu-se como preocupação a escolha dos compêndios adotados e “[...] o cuidado concentrou-se na seleção de ‘obras mais adequadas’ a serem usadas pelo professor” (p. 52). O Regimento “[...] exigia que os livros adotados passassem pela aprovação do Ministro do Império e de uma comissão presidida pelo reitor do estabelecimento” (p. 52).



Em relação à Matemática, esta esteve presente como disciplina desde a fundação do Colégio sendo “[...] responsável por desenvolver o raciocínio lógico, o sentido da exatidão e outros conhecimentos necessários para a aprendizagem da *sciencia mathematica*, [...] parte integrante de uma educação literária completa” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 107).

O ensino em seus ramos, Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria prevaleceram até a criação de uma disciplina única denominada Matemática, somente com a Reforma Francisco Campos em 1931.


Com relação ao conteúdo em destaque deste trabalho, pudemos constatar em nossa pesquisa que a abordagem das Progressões, como pré-requisito para o ensino dos logaritmos, se mostrou em transformação e, na maioria dos programas de ensino, estavam inseridas no campo da Aritmética, sendo que no Programa de 1892 é a primeira vez que temos o estudo de progressões e logaritmos também no programa de Álgebra, consolidando-se somente em 1915 (BELTRAME, 2000).

Percebemos por meio da leitura dos livros didáticos realizada neste trabalho, que a concepção aritmética dos logaritmos, identificada por Miguel e Miorim (2002), ainda se manteve no período de tempo analisado, sendo “[...] somente a partir do início da década de 70 do século XX que outro papel começou a ser desempenhado por eles [os logaritmos] na cultura escolar brasileira” (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 56). Dessa forma, os logaritmos, concentrados nos estudos da função logarítmica como inversa da função exponencial passariam a compor os programas de Matemática.

A forma que os logaritmos passam a ser trabalhados com a concepção algébrica-funcional como a de hoje, altera assim a proposta e a importância do estudo das Progressões. Com isso, as Progressões passaram a ser estudadas por si, isoladamente, sem conexões com nenhum outro assunto e sendo apresentadas inclusive após o estudo dos logaritmos, ou ainda possivelmente, em anos de escolaridade distintos.

Notamos que o desenvolvimento histórico das Progressões e dos logaritmos nos livros didáticos consultados, nos mostra como vários conceitos e definições da Matemática podem ser abordados de maneiras diferentes e que os campos dentro da própria Matemática não são estanques, visto que as Progressões ora estavam presentes da Aritmética, ora na Álgebra.

Espera-se que este material possa contribuir na formação de professores no sentido de tornar as vinculações entre Progressões e logaritmos, perdidas nos dias atuais, mais evidentes. Dessa forma, proporcionaria ao aluno uma noção da construção histórica dos conteúdos, tanto no que diz



respeito à história da Matemática quanto em relação às mudanças que são propostas ao longo do tempo para o ensino do assunto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz (org.). *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*. Campinas: Autores Associados, 2015.

BELTRAME, Josilene. *Os programas de ensino de matemática do Colégio Pedro II: 1837-1932*. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2000.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set. / dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O imperial Collegio de Pedro II e o Ensino Secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DANTE, Luiz Roberto. *Matemática: Contextos e Aplicações*. v.1. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

EVES, Howard. *Introdução à história da matemática*. 5. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, n. 14, p.19-34, mai./ ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.


GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; Lopes, Eliane Marta Teixeira. *Território plural: a pesquisa em História da Educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GOMES, Maria Laura Magalhães. História da Educação Matemática: a propósito da edição temática do BOLEMA. *Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 23, n. 35, p. vii-xxvii, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221892001.pdf> Acesso em: 17 fev. 2018.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2008.

LIMA, Elon Lages (ed.) *Exame de Textos: Análise de livros de matemática para o Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SBM, 2001.



MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria Ângela. *Os logaritmos na cultura escolar brasileira*. Campinas, Rio Claro: Gráfica da FE-Unicamp/Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2002.

OTTONI, Christiano Benedicto. *Elementos de Arithmética*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tipographia Universal de Laemmert, 1855. Disponível em: <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN600445577>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SERRASQUEIRO, José Adelino. *Tratado de Algebra Elementar*. 12. ed. Coimbra: Livraria Central de J. Diogo Pires – Sucessoras, 1918.

SOARES, Flávia dos Santos. Professores-Autores de Compêndios de Matemática no Século XIX. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XIII, 2011, Recife. *Anais [...]* Recife: CIAEM, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/326/1/CIAEM_2011_SOARES.pdf. Acesso em: 21 dez. 2017.

SOARES, Magda Becker. *Um olhar sobre o livro didático*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 1996.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p.391-408, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a05v31n3.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Uma História da Matemática Escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume, 1999.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. *Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. Os livros didáticos de matemática na escola secundária brasileira no século XIX. *Cadernos de História da Educação*, Pelotas: ASPHE, v. 8, n. 15, abr. 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4061611.pdf>. Acesso em: 21 agosto 2017.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (org.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

VIANNA, João José Luiz Vianna. *Elementos de Arithmetica*. 23. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927.



CAPÍTULO 33

DOI: 10.47402/ed.ep.c202150533073

ACERVOS DE ESCOLAS EXTINTAS NO SERTÃO PERNAMBUCANO: PRESERVAÇÃO DOS ARQUIVOS ESCOLARES COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LOCAL

Francisco Audy Anjos Freire Júnior, Mestrando em Educação, UPE
Iracema Campos Cusati, Doutora em Educação, UPE

RESUMO

Este artigo analisa a preservação de acervos escolares localizados no sertão pernambucano destacando a importância dos mesmos para a construção da História da Educação local. Utilizando-se de fontes da década de 1960 aos dias atuais, o objetivo é refletir sobre o processo de acomodação e popularização de arquivos escolares *vis a vis* a preservação de documentos em suporte papel das escolas estaduais extintas em Petrolina- PE visando a utilização dos acervos como fonte de pesquisa da História da Educação. Tendo por referência metodológica Hempel (2009) e propondo uma análise da cultura escolar à luz da Nova História, este estudo transita pelos campos da história e da educação utilizando da historiografia e da arquivologia como guias na análise da preservação e salvaguarda das fontes. Os arquivos escolares encontrados comprovam a necessidade da preservação de informações por meio dos acervos e da promoção do diálogo entre história e arquivologia para a compreensão da memória educativa local.

PALAVRAS-CHAVE: Arquivos escolares. Fontes históricas. História da educação local. Preservação documental.

INTRODUÇÃO

Etimologicamente, a expressão “Escolas Extintas” se refere ao conjunto de unidades escolares que, por motivos variados, têm suas atividades encerradas por ação dos órgãos institucionais competentes. O que propõe este artigo não é, de longe, esgotar as reflexões circundantes ao termo, ou mesmo instrumentalizar em totalidade os órgãos institucionais que detêm a guarda de documentos escolares referentes. Pode-se afirmar que o presente estudo busca refletir a conservação de arquivos escolares que comportam a História da Educação local, bem como, comparar comportamentos institucionais de preservação de arquivos escolares em meio físico, tendo em vista a possibilidade de utilização dos mesmos como fonte de pesquisa da História da Educação.

Para tanto, buscou-se compreender e explicar os conceitos de Fontes Históricas, Arquivos escolares e História da educação local, bem como correlacionar ações de preservação e guarda de arquivos escolares como importante meio de estruturação da História da Educação.




Tendo por referência autores como Mogarro (2005), Bittencourt (2011) e Aquino (2015) que abordam aspectos conceituais concernentes a acervos escolares, assim como Machado e Camargo (2000) no tocante a concepções arquivísticas e Hempel (2009) que explicita os fundamentos das explicações historiográficas, estes pesquisadores colaboram no processo de reflexão e compreensão dos campos pelos quais perpassam esta pesquisa, solidificando a construção do conhecimento sobre os elementos que ressaltam a importância da preservação de arquivos escolares, das memórias educativas e das práticas historiográficas.

O objetivo central desta pesquisa é refletir sobre o processo de acomodação, guarda e popularização de arquivos escolares que comportam a História da Educação local, bem como comparar comportamentos institucionais de preservação de arquivos em suporte papel das escolas estaduais extintas em Petrolina- PE visando a utilização dos mesmos como fonte de pesquisa da História da Educação. Para ressaltar a importância da preservação de arquivos escolares *vis a vis* a construção da História da Educação local foi feita a verificação da guarda, acomodação e estado de conservação dos documentos escolares de dois acervos institucionais, um localizado na Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco, e outro da Escola de Petrolina, extinta, acomodado na Escola Estadual Eduardo Coelho.

O questionamento que se propõe é: Qual a importância da preservação de arquivos escolares para a construção da História da Educação local, tendo em vista o contexto de salvaguarda, acomodação, usos e desusos dos acervos pesquisados? Partindo da análise de alguns dos documentos bem como do ambiente de acomodação dos mesmos é possível compreender que a política de preservação de arquivos escolares não se faz efetiva, bem como não existe pessoal treinado tecnicamente ao manuseio dos mesmos.

Teoricamente, o debate proposto neste trabalho está vinculado ao processo de compreensão da investigação histórica, perpassando por posicionamentos como os de Le Goff (2003), nos quais o historiador percebe o documento como uma fonte de retirada de informações, sem reflexões, e chega ao movimento da Nova História, que concebe o documento histórico como construção social.

Como caminho metodológico a concepção de fontes históricas adotada pelo Movimento da Nova História foi utilizada, justamente por se tratar de arquivos anteriormente descartados pela historiografia. Os resultados e discussões apresentam, além de dados, reflexões acerca das diversas fontes encontradas, seus usos e possíveis representações, além de problematizar a situação estrutural de cada acervo.



Assim, a História da Educação local é posta como elemento de busca de conexões ao panorama de produção nacional, demonstrando a viabilidade da pesquisa histórica no sertão pernambucano.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Faz-se necessário, antes de apresentar reflexões sobre os dados desta pesquisa, revisitar o arcabouço teórico que fundamenta este estudo, dialogando com autores que, de pronto, já teceram análises sobre a problemática dos acervos escolares. O conceito de arquivo escolar, por exemplo, é debatido de forma internacional por diversos autores como, por exemplo, Mogarro (2005) e outros que impulsionaram o debate sobre a importância deste para a construção da História da Educação. Por arquivo escolar e seus tipos, públicos ou privados, Medeiros (2003)⁵⁰ considera o conjunto de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou natureza dos documentos.

A legislação de arquivos no Brasil se concentra basicamente em duas leis e um decreto. A Lei nº 8.159, de 18 de janeiro de 1991, “dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências”, a Lei 8.394, de 30 de dezembro de 1991, que dispõe sobre arquivos presidenciais e o Decreto nº 4.073, de 9 de janeiro de 2002, que regulamenta a Lei nº 8.159/91.

Em relação aos arquivos de escolas públicas a legislação garante que ficarão nestas ou, após algum tempo, os seus conjuntos de documentos permanentes estarão confiados a arquivo público. A opção pela forma de salvaguardar os documentos nas escolas ou de, decorrido algum tempo, transferi-los para um arquivo central ou regional é objeto de decisão normativa da administração pública.

Para além de uma conceituação legal, Furtado (2011, p. 147) destaca que

Na década de 1990, outro cenário passou a se configurar na historiografia educacional brasileira, uma vez que muitos pesquisadores da área passaram a questionar as temáticas tidas como legítimas nos anos de 1970 e 1980, ao criticar os estudos sobre sociedade e educação, os quais não conseguiam abarcar sua complexidade e diversidade dos temas investigados.

⁵⁰ Palestra proferida por Ruy Hermann Araújo Medeiros no III Colóquio do Museu Pedagógico, em 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB - Vitória da Conquista - BA.



De certo que os temas relacionados a uma perspectiva histórica e social predominaram os estudos nas décadas de 1970 a 1980, tendo em vista o processo de afirmação histórica e social das ciências humanas durante a ditadura militar no Brasil, e com continuidade no pós-ditadura, tornaram-se comuns na década de 1990 pesquisas voltadas ao pluralismo epistemológico e temático do campo historiográfico educacional, questionando um paradigma cristalizado do Materialismo Histórico Dialético e iniciando pautas relacionadas a formação de professores, cultura escolar, gênero entre outros temas.


Estudos relacionados à utilização, preservação, salvaguarda, catalogação, entre outras questões vinculadas aos arquivos escolares emergem como parte do rompimento com velhas tradições de pesquisa (FURTADO, 2011, p. 147). Em uma perspectiva de compreensão das fontes possíveis à produção historiográfica, a fonte documental ainda é considerada um importante meio de reflexão e análise do passado, o que pode revelar mais sobre os pesquisadores que sobre as próprias fontes. O apego documental é resquício do modo tradicional da pesquisa historiográfica, tendo sua estrutura alterada gradativamente posterior ao movimento de revolução dos modos de fazer e pensar a História proposto pela “Escola do Annales”, no século XX.

O arquivo escolar compõe, como afirma Mogarro (2005, p. 77-78),

o núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um conjunto homogêneo e ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas para reconstruir o itinerário da instituição escolar.

Por meio dos arquivos escolares podem ser reconhecidas práticas importantes da cultura escolar, bem como do universo em que a escola se encontrava, como se comportava mediante as transformações da sociedade, ou mesmo como correspondia ao fluxo de diversidade presente em seu cotidiano. Porém, estas impressões só ocorrem ao pesquisador no ato da investigação histórica, que ultrapassa a mera análise quantitativa, bem como os processos de organização documental, e técnicas de manuseio. O local da reflexão das fontes documentais está na inteligibilidade do processo de pesquisa. Ao lidar com fontes documentais, de todos os tipos, faz-se necessária a utilização de técnicas como o cruzamento de fontes, a comparação de informações dentro de um recorte temporal comum, entre outros, na tentativa de compreensão lógica e interna do fundo arquivístico e documental. (MOGARRO, 2005 p. 78).

Um outro elemento importante ao se considerar as Instituições Escolares como campo de pesquisa e, conseqüentemente, os arquivos produzidos por estas, é a educação patrimonial, em suas nuances e especificação. A Educação Patrimonial não está vinculada unicamente ao processo de disciplinar os estudantes sobre a história da escola da qual fazem parte, ou mesmo



da cidade onde vivem, e “apesar do crescimento da educação patrimonial, ainda persiste a ideia de que o patrimônio está centrado em um número reduzido de locais e manifestações.” (AQUINO, 2015, p.25).

Questões históricas estão envolvidas no processo de construção da concepção de patrimônio. Funari e Pelegrini (2006) relatam que o reducionismo conceitual e elitista que circunda o termo está vinculado a sua própria origem, que é latina e se relacionava diretamente aos bens (fossem estes móveis, imóveis ou humanos) do pai, ou seja, do patriarca, ter patrimônio era algo restrito e bem localizado socialmente.

O processo de elaboração de uma cultura escolar de preservação documental, estrutural e das memórias, é também um exercício de identidade, tendo em vista que a memória é seletiva, e diretamente relacionada ao assentamento do arcabouço identitário dos sujeitos componentes do ambiente. Seja ele qual for, apenas práticas que sejam tacitamente aceitas perante os pares serão preservadas com apreço. Aquilo que consta do ideário pessoal, ou mesmo de grupos menores e marginais, será posto de pronto ao esquecimento, ou rotulado com desafeto social.


O que se faz necessário é compreender que

A pluralidade não pode ser pensada fora do conceito de identidade. Bem como a ideia de ressaltar as diferenças e fortalecer os elementos em comum não se restringe apenas ao patrimônio. [...] É necessário sentir-se parte de um grupo e com ele intercambiar ideias e padrões comportamentais. (AQUINO, 2015, p.26)

Ao compreender que na escola concentram-se diversos produtores de informações que podem compor arquivos escolares específicos, e que necessitam de preservação, é trazida à tona uma reflexão importante endossada pelo lema “A escola também contribui para forjar identidades” (AQUINO, 2015, p.27). A escola é um espaço de memória, e necessita ser entendida pelos sujeitos que dela se utilizam como um ambiente de constante experimentação do pluralismo e diversidade.

Mas como ambientes como arquivos escolares, secretarias, e a própria estrutura da escola podem ser consideradas lugares de produção, preservação e salvaguarda de memória e práticas sociais? Uma questão que se mostra relevante perante a própria historiografia, que muitas vezes desvincula espaços e limita estudos aos lugares considerados monumentais. Sobre este aspecto Bittencourt (2011, p.279) enunciava que “ao limitar o estudo a espaços considerados monumentos históricos, (...), pode-se conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas do poder”.

Desse modo, a reflexão sobre o que se pode considerar parte integrante da cultura escolar, principalmente no tocante aos processos de preservação da memória educacional local,



deve partir do pressuposto de que toda produção documental, materiais escolares, livros, e todo o acervo escolar compõe o patrimônio histórico escolar, ao mesmo tempo que são produzidas fontes históricas diversas no ambiente escolar.

Com base nos discursos dos teóricos citados acima, vale uma última ressalva, toda fonte histórica é produto de um tempo, de um espaço, sendo assim, os arquivos escolares estão imbuídos de necessidades técnicas do tempo histórico no qual foi produzido, bem como é necessário que sejam feitos cruzamentos de fontes e discursos, na tentativa de elaborar uma narrativa historiográfica que seja fruto de uma compreensão que perpassou as lacunas e incompletudes documentais, e não seja finda em si mesma, ou anacrônica.

Considerada a perspectiva de análise abordada nesta seção, compreendendo que os arquivos escolares precisam ser preservados como componentes do patrimônio identitário do ambiente escolar, segue na próxima seção a metodologia adotada.


METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou compreender inicialmente o contexto de preservação e salvaguarda dos documentos escolares por meio do contato com instituições oficiais, como Gerências Regionais de Educação e escolas com acervos próprios. Posteriormente, foi verificada a situação de acomodação dos mesmos, assim como sua utilização atual.

Tendo em vista a importância e amplitude dos arquivos escolares, faz-se necessária a identificação de que tipo de arquivos este trabalho se refere. Para esta pesquisa foram selecionados acervos documentais.

Este estudo utilizou-se da análise de dois acervos de arquivos escolares, oriundos de escolas extintas, e caracteriza-se como qualitativa, quantitativa e descritiva, tendo como principal objetivo refletir sobre o processo de acomodação, guarda e popularização de arquivos escolares que comportam a História da Educação local, bem como comparar comportamentos institucionais de preservação de arquivos em suporte papel das escolas estaduais extintas em Petrolina- PE visando a utilização dos mesmos como fonte de pesquisa da História da Educação.

Os acervos pesquisados estão em ambientes distintos, o maior encontra-se na Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco (GRE), e consta de informações a respeito de mais de 30 escolas extintas, com dados desde o ano de 1970 aos dias atuais. O menor, encontra-se na Escola Estadual Eduardo Coelho (EEEC), responsável por acomodar a documentação de apenas uma escola extinta, a Escola de Petrolina, fundada em 1960,



responsável inicialmente pelo ensino elementar, e posteriormente a primeira a ofertar o curso Normal, formando as primeiras professoras de forma pública e gratuita na cidade.

O acervo localizado na GRE, comporta documentos escolares variados, são fichas de matrículas, registros de professores, cadernos de atas, entre outros documentos, tendo como principal utilização a consulta de interessados para emissão de históricos escolares entre outros documentos. O mesmo acontece ao acervo da Escola de Petrolina localizado na EEEC, sua função majoritária é consulta para emissão de documentos de alunos oriundos das variadas fases da escola extinta.

As escolas, que têm um papel fundamental no contexto social, produzem diversos tipos de documentos que são exigidos pelo cotidiano e pela administração pública e também por isso aparecem como espaços essenciais para a formulação de pesquisas, para a compreensão dos processos de ensino, de aprendizagem e da história institucional.


Neste sentido, o que se busca é tecer reflexões sobre a importância da preservação de arquivos escolares, com base na realidade local, tendo em vista a possibilidade do não silenciamento histórico mediante a ausência de comportamentos institucionais de efetiva guarda e acomodação documental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender a função histórica e social dos arquivos escolares é de extrema relevância técnica e científica. No tocante a construção de discussões historiográficas em âmbito local, ter ambientes que cumpram o papel de guarda e acomodação correta dos mesmos é possibilitar que sejam elaboradas narrativas fundamentadas, e que inquietações de pesquisa se mantenham vivas.

A Gerência Regional de Educação do Sertão do médio São Francisco é responsável pela administração, coordenação e todas as ações de gerenciamento de escolas estaduais de 7 cidades do Médio São Francisco. A cidade de Petrolina-PE é considerada sede deste conglomerado administrativo educacional. Mas que repercussão este dado exerce sobre o processo de salvaguarda de arquivos escolares?

A inexistência de um arquivo público local pode ser o início desta resposta. Um arquivo público municipal é uma “[...] instituição responsável pelos conjuntos de documentos acumulados por órgãos dos poderes executivo e legislativo, no âmbito da administração municipal direta ou indireta” (MACHADO E CAMARGO, 2000, p.14). Ou seja, a criação de



um arquivo público municipal é essencial para que o processo de preservação seja normatizado, mesmo que em ambiente da administração pública indireta, no caso, a escola.

Atualmente a acomodação dos arquivos de escolas extintas, submetidas a GRE-Petrolina, é realizada em setor específico, sendo direcionado um servidor que atende as demandas relacionadas a emissão documental correspondente, como históricos escolares, informações referentes a atas de reuniões e quadros funcionais.

Embora a maioria dos documentos referentes a instituições escolares inativas estejam acomodados no prédio da GRE-Petrolina, uma instituição específica tem seus arquivos acomodados em outro local. A extinta Escola de Petrolina, instituição que se manteve ativa na região entre as décadas de 1960 a 1980, acomoda seus arquivos em um acervo localizado em outro prédio escolar, na Escola Estadual Eduardo Coelho, que permanece funcionando.

Segundo Freire Júnior (2018, p.14)

[...] foram localizadas aproximadamente 400 fichas de alunos, históricos escolares, diplomas, documentação de professores, 30 livros ponto, 5 livros de matrícula, 2 livros de atas de entrega de diplomas, cerimônias solenes e 15 relatórios anuais da escola até sua extinção, na década de 1980.

A vastidão de documentos acomodados no arquivo da Escola de Petrolina se confunde quando observado seu processo de silenciamento. A fonte documental é relevante, porém necessita ser problematizada, cruzada a outras, e principalmente preservada adequadamente.

Vários arquivos encontrados no acervo mencionado acima estão em processo de deterioração, pelo tempo, por fatores bióticos e abióticos.

DA PRESERVAÇÃO AOS POSSÍVEIS USOS DOS ARQUIVOS ESCOLARES

Mediante ao processo de produção de informações referentes ao cotidiano dos estudantes, e de todos os componentes do ambiente escolar,

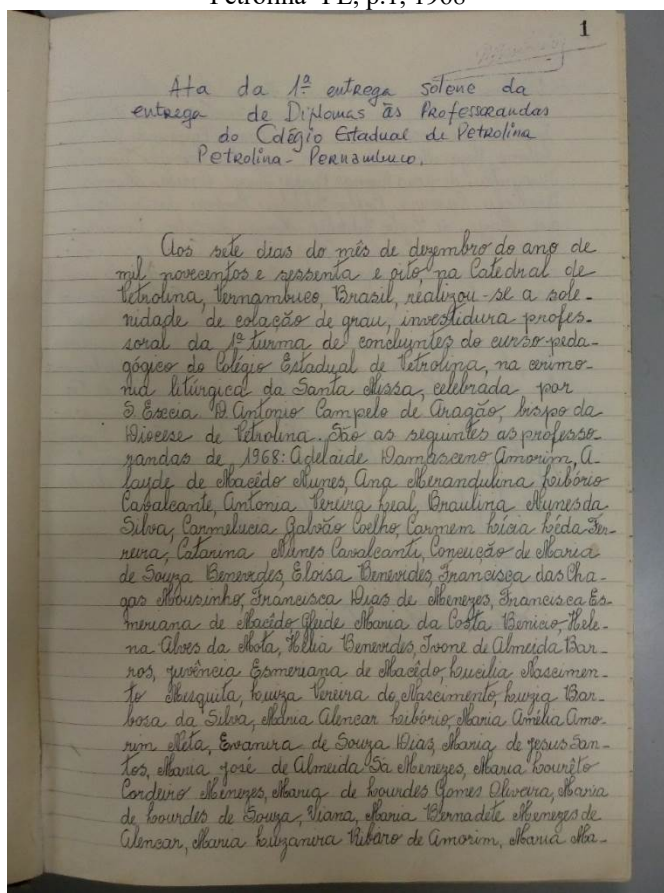
[...] a preservação propõe cuidar de todos os assuntos relacionados ao combate à deterioração dos documentos. Compreende uma política global, desde os aspectos administrativos e financeiros, até as investigações científicas sobre a constituição dos materiais e as mais simples medidas de higienização. (THE BRITISH LIBRARY, 2003, p.09)

A ação de preservar arquivos documentais, está vinculada diretamente ao processo de preocupação histórica e social. Uma comunidade que não estabelece critérios de manutenção da estrutura geradora de memória, ou mesmo de indícios dela, corre riscos de reproduzir discursos vinculados a interesses específicos de grupos sociais privilegiados e reforçar a marginalização social. No caso da educação, conservar dados relacionados a rotinas didáticas,

estrutura escolar, ou mesmo informações administrativas, é proporcionar a elaboração de fontes de pesquisa.

Um exemplo, os arquivos da Escola de Petrolina comportam dados como atas de formatura e cerimônia solene, a figura 1 corresponde a primeira Ata de formatura, e revela informações sociais importantes, como a manutenção do padrão de gênero na profissionalização docente e do processo de mudança de nomenclatura da Escola de Petrolina para Colégio Estadual de Petrolina.

Figura 1: Ata da primeira entrega de diplomas às professorandas do Colégios Estadual de Petrolina- PE, p.1, 1968



Fonte: Acervo da Escola de Petrolina, Colégio Estadual Eduardo Coelho/Petrolina-PE. (2018). Higienização e digitalização feita pelos autores.

A possibilidade de leitura das informações acima não se repete em todos os documentos, assim como o estado de conservação. Algumas páginas estão furadas, outras manchadas, e várias rasgadas. A figura 2 é exemplo de um documento com informações socioeconômicas extremamente relevantes, como salários e carga horária dos professores e professoras no ano de 1965, porém está furada, e acomodada de forma indevida.

Figura 2: Tabela salarial dos professores da Escola de Petrolina – 1965.

NOME	Nº DE ATLAS MENSUAIS	SALÁRIO
1 - Maria cênia do Nascimento Passos	20(vinte)	Ⓒ 20.000
2 - Vande de Souza Ferreira	20(vinte)	Ⓒ 20.000
3 - Joenita Tolentino do Nascimento	60(sessenta)	Ⓒ 60.000
4 - Lúcia de Sâ Meneses	60(sessenta)	Ⓒ 60.000
5 - Maria cênia do Nascimento Passos	12(doze)	Ⓒ 12.000
6 - Rita Rodrigues de Araújo	36(trinta e seis)	Ⓒ 36.000
7 - Maria Grouza de Sâ y Brito	40(quarenta)	Ⓒ 40.000
8 - Rutimã Alves dos Santos	24(vinte e quatro)	Ⓒ 24.000
9 - Zélia Santana Matias	12(doze)	Ⓒ 12.000
10 - Gessy Tito	12(doze)	Ⓒ 12.000
11 - Maria Yêda Maguaira	12(doze)	Ⓒ 12.000
12 - Geraldo Estrêla	32(trinta e duas)	Ⓒ 32.000
13 - Mary de Souza Barros	8(oito)	Ⓒ 8.000
14 - Mary de Souza Barros	16(dezesseis)	Ⓒ 16.000
15 - Rylândia Duarte	16(dezesseis)	Ⓒ 16.000
16 - Marta de Souza Luz	8(oito)	Ⓒ 8.000
17 - Pe. Humãl de Paiva Netto	12(doze)	Ⓒ 12.000

Mary de Souza Barros-Diretora. Maria Marlene de Souza-Secretária


Fonte: Acervo da Escola de Petrolina, Colégio Estadual Eduardo Coelho/Petrolina-PE. (2018). Higienização e digitalização feita pelos autores.

Tendo em vista que a partir do movimento da Nova História, a ciência histórica passou a interessar-se por uma diversidade de temas e fontes (BURKE, 1992), o artifício da preservação de documentos escolares seria uma dedução lógica. Segundo o “Manual de Trabalho em Arquivos Escolares” (SÃO PAULO, 2003, p.11).

Os arquivos escolares são constituídos pelo conjunto de documentos produzidos e recebidos em decorrência das atividades diárias de professores, funcionários, alunos, pais de alunos e todos aqueles que de alguma forma participam do funcionamento da escola. Entre os documentos escolares, podemos citar: prontuários, de alunos, cartilhas, discos de histórias infantis, trabalhos feitos pelos próprios alunos, etc.

Segundo a descrição acima, todos os arquivos encontrados no acervo da Escola de Petrolina e no Acervo das Escolas Extintas acomodado na GRE-Petrolina, são considerados arquivos escolares oficiais, que têm importância histórica na construção da História da Educação local. Deve-se observar que a não utilização destes documentos, ou mesmo a ausência de pesquisas e relacionamento institucional que envolva universidades e órgãos da administração pública educacional favorece desgaste documental, e como consequência favorece o silenciamento histórico.

O fazer histórico relacionado a educação deposita sobre os arquivos escolares importante fonte de pesquisa. Ao verificar os acervos mencionados neste artigo, foram encontradas diversas informações que compõem riqueza em detalhes e possibilitam diversas questões de pesquisa que, mesmo não sendo estudadas, merecem ser mencionadas como, por



documentos produzidos no contexto escolar dizem mais sobre a sociedade, seja de forma implícita, caricata ou explícita, do que sobre os próprios sujeitos.

Nesta pesquisa foi possível compreender que a não preservação de arquivos escolares colabora no processo de esquecimento, bem como a ausência da Educação Patrimonial, ou mesmo os desvios conceituais circundantes ao termo, podem sustentar lacunas históricas. O que fez ao propor este trabalho de verificação da situação dos acervos mais relevantes do contexto local, não foi encerrar as reflexões sobre o tema, mas lançar uma tentativa de compreensão da relevância da memória educativa, da cultura escolar e alimentar inquietudes sociais.

Os documentos verificados possibilitaram uma visão geral de como estão acomodados os arquivos que compõe os principais acervos educacionais da cidade. Constatou-se que o acervo da GRE-Petrolina se encontra organizado em pastas modelo arquivo, catalogado, em sala escura, pouco arejada e que disponibiliza de pessoal setorizado para consultas públicas e institucionais.

Na contra mão, o Acervo da Escola de Petrolina, necessita de reparos, estruturais e técnicos, tendo em vista a deficiência no processo de acomodação, catalogação e preservação de informações sobre a primeira instituição pública da cidade que formou professoras primárias, e serviu ao público por mais de duas décadas.

REFERÊNCIAS


AQUINO, Cristiane Valdevino. Educação patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural. In: Superintendência do Iphan na Paraíba. **Educação Patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Organização, Átila Bezerra Tolentino [et. al.]. João Pessoa: Iphan, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas** / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP. 1992

FREIRE JÚNIOR, F. A. A. **Formação de professores e o curso Normal do Ginásio de Petrolina (1966-1968): entre práticas e prescrições**. Petrolina, 2018. Disponível em: gephesf.upe.br

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.



FURTADO, A. C. Os Arquivos Escolares e sua Documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 145-159, 2011. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v2i2p145-159. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42357>. Acesso em: 17 fev. 2021.

GIRALDO PAREDES, H. El modelo nomológico de la explicación de Carl G. Hempel. **Entramado**, 5(1), 36-47, 2009. Disponível em: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3347>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Editora da Unicamp, Campinas, 2003.

MACHADO, H. C; CAMARGO, A. M. A. **Como Implantar Arquivos Públicos Municipais**. 2ª. ed. São Paulo: Arquivo do Estado, 2000.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2 [10], p. 75-99, 2005.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, p. 85-90, 2007.

SÃO PAULO. **Manual de trabalho em arquivos escolares**. Secretaria da Educação; elaboração de Teresa Marcela Meza Baeza. São Paulo: CRE Mário Covas, IME-SP, 2003.

THE BRITISH LIBRARY. National Preservation Office. **Preservação de documentos: métodos e práticas de salvaguarda**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2003.



CAPÍTULO 34

DOI: 10.47402/ed.ep.c202160834073

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA: GÊNESE E MODERNIDADE

Júlio Resende Costa, Doutorando em Educação, PPGED/FACED/UFU e Professor de Geografia, SEE-MG

Sônia Maria dos Santos, Doutora em Educação, PUC-SP e Professora Titular Aposentada, FACED/UFU


RESUMO

O tema alfabetização foi escolhido por ser um campo da educação que ainda produz grandes debates, cuja discussão parece estar longe de ser encerrada. A celeuma que se instalou nas escolas brasileiras a partir da década de 1980 deu novo vigor à discussão sobre a alfabetização, o que ensejou novos estudos e descobertas. O propósito central deste trabalho procurou identificar os elementos constitutivos do processo de alfabetização ao longo do tempo e seus determinantes histórico-sociais. Esta pesquisa tem como sustentação teórica o pressuposto de que a alfabetização é um processo complexo, ultrapassa o simples conceito de ler e escrever. Avança para o campo do letramento, ou seja, da aplicação da alfabetização em contextos reais e práticas sociais que permitam ao sujeito se orientar no espaço, ler, escrever, compreender e ser compreendido, refletir sobre o que leu, analisar, comparar, sintetizar e inferir. O percurso metodológico definido permitiu trilhar os caminhos adequados para alcançar o propósito investigativo do texto. O trabalho possui cunho descritivo e abordagem qualitativa do problema de pesquisa, com base na pesquisa bibliográfica. Como resultados, observou-se que a alfabetização é um processo social e dinâmico, reflete o contexto histórico e procura atender às demandas sociais do período. Atualmente, além do domínio da tecnologia da escrita e da leitura, espera-se que a alfabetização seja construída na perspectiva do letramento. Não se pode afirmar que um método de alfabetização seja mais eficaz que o outro. Os métodos de alfabetização resultam de determinantes históricos, sociais e culturais, isto é, são dinâmicos e espelham as diligências de uma determinada sociedade em relação à concepção de alfabetização. Conhecer com profundidade a base teórica que sustenta um método de alfabetização facilita a aquisição do código escrito em seu sentido mais pleno.

PALAVRAS-CHAVE: História da Alfabetização. Alfabetização. Letramento. Métodos de alfabetização.

INTRODUÇÃO

A,b,c, beabá, abecedário...; alfabeto, alfabetizado, alfabetização...; fonemas, grafemas, letra, letrado, letramento... Estamos tão habituados com o mundo da sociedade grafocêntrica que, muitas vezes, nos esquecemos que o surgimento da escrita revolucionou a história da humanidade e se estabeleceu como marco para sua “divisão” em dois períodos: Pré-História e História. Enquanto processo social, a escrita e a leitura passou por longos períodos de aperfeiçoamento, até chegar à configuração que conhecemos na atualidade.



O aprimoramento do processo de aprender a ler e escrever, bem como a aplicação da tecnologia do código escrito em situações vivenciadas pelos sujeitos ainda produzem discussões calorosas e muitas controvérsias, cujo consenso talvez ainda esteja distante de ser alcançado.


Compreender o processo de apreensão tanto da leitura, quanto da escrita, pressupõe transitar pela história das civilizações e, sobretudo, pela história da alfabetização. Percorrer essa vereda pode ser o caminho para se elaborar uma compreensão mais integrada acerca desta temática, observando sua trajetória, elementos constitutivos, dinâmicas e modificações que ocorreram ao longo do tempo.

Enquanto ser social, a comunicação entre os homens sempre se fez necessária. Várias foram as linguagens utilizados pelos primeiros grupos humanos para transmitir ideias ou mensagens, até se chegar à atual configuração dos alfabetos que se conhece hoje.

Tendo a alfabetização como temática deste estudo, propõe-se perseguir e responder à seguinte questão norteadora: como evolui o processo de alfabetização? Algumas perguntas são apresentadas e, ao longo do texto, respondidas: (1) Por que o homem criou a escrita? (2) O que é alfabetização? (3) O que é letramento? (4) Como ensinar à criança ou ao sujeito analfabeto um código que, *a priori*, parece ser tão abstrato e desprovido de sentido? (5) Quais as características dos métodos de alfabetização e por que sua evolução foi necessária? (6) Alfabetização e letramento são processos independentes ou articulados entre si? (7) Quais seus pontos de aproximação e distanciamento?

O objetivo geral consiste em identificar os elementos constitutivos do processo de alfabetização ao longo do tempo e seus determinantes histórico-sociais. Para alcançar o objetivo geral proposto para a pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (1) apresentar a constituição dos primeiros sistemas de escrita; (2) identificar os princípios que possibilitaram aos homens criar e decifrar um sistema de escrita; (3) conceituar alfabetização; (4) definir letramento; (5) apresentar as características dos principais métodos de alfabetização.

Frequentemente o poder público divulga resultados oficiais dos processos de avaliação da escola pública brasileira. Tais resultados revelam que o nível de proficiência da leitura e da escrita de grande parte das crianças ainda estão abaixo do nível recomendado. Apesar da iniciativa da União, dos Estados e dos Municípios por meio de políticas públicas que visam a sanar o baixo desempenho apresentado pelos alunos nas avaliações externas, muitas vezes os resultados são inócuos.



Neste sentido, justifica-se esta pesquisa pelo fato de ela se propor “desenhar” o percurso do processo de alfabetização dentro de uma perspectiva sócio-histórica, trazendo elementos que possam levar os profissionais da educação à reflexão acerca da alfabetização enquanto fenômeno social em constante transformação. A análise da aquisição do código escrito sob essa percepção pode iluminar o trabalho docente, pois permite estabelecer conexões entre o conceito de alfabetização do passado e a definição de alfabetização que temos no presente e sua estreita relação com as práticas sociais de leitura e escrita.

O percurso metodológico definido para este estudo permitiu trilhar os caminhos adequados para alcançar o seu propósito investigativo e tratar o problema da investigação. O trabalho possui cunho descritivo e abordagem qualitativa do problema de pesquisa, com base na pesquisa bibliográfica.

Após definir o tema de estudo, fazer seu recorte, contextualizá-lo, problematizar a questão geradora, apresentar algumas inquietações acerca da temática, estabelecer o objetivo geral e elencar os objetivos específicos, prosseguiu-se para o levantamento de fontes bibliográficas.

Pontuadas estas considerações introdutórias, procedeu-se o recorte do tema de pesquisa. Além dessa introdução, a estrutura do texto está organizada em quatro capítulos articulados entre si. Com esse arranjo, o texto procurou conduzir o leitor a percorrer uma linha histórica pontuada pelo surgimento da escrita, pela necessidade de alfabetizar os homens, pela compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento e, por fim, pela evolução dos métodos de alfabetização anunciada pelas novas exigências de uma sociedade em constante transformação.

MARCO TEÓRICO

Este capítulo traz o resultado da pesquisa bibliográfica e sintetiza uma pequena história do processo de alfabetização. Explicita-se a necessidade de se estabelecer um sistema de comunicação para além da oralidade, bem como os primeiros códigos escritos que surgiram na Antiguidade, tentando construir uma perspectiva que permita vislumbrar o desenvolvimento da construção da escrita e seu aparecimento nas primeiras civilizações. Apresentam-se os conceitos de alfabetização, letramento e os principais métodos de alfabetização.

GÊNESE DA ALFABETIZAÇÃO

Ao inventar o código escrito, o homem procurou uma maneira de estabelecer diretrizes ou princípios que permitissem aos outros compreender a mensagem ou ideia veiculada por uma



“nova” forma de se fazer comunicar e ser compreendido. Inicialmente, os homens pintavam cenas do seu cotidiano como uma maneira de registrar suas atividades, sobretudo a caça. Essa forma de linguagem é conhecida como escrita pictográfica.

Foi a partir da proto-escrita que o homem desenvolveu os primeiros sistemas de escrita. A proto-escrita surge no final do Período Neolítico (12 mil a.C. e 4 mil a.C.) e parece ter sido a precursora dos primeiros sistemas de escrita que se tem conhecimento. A proto-escrita caracteriza-se pela presença de ideogramas, sinais gráficos que carregavam alguma informação. Não é considerada um sistema de escrita porque não guarda um padrão sistemático de suas representações nem conteúdo linguístico, porém traz os fundamentos necessários para a organização dos primeiros esquemas de escrita.

Os chineses desenvolveram seu sistema de escrita a partir de ideogramas, símbolos formados pela combinação de dois ou mais desenhos que representam uma palavra, uma ideia ou um conceito abstrato.

A transição da proto-escrita para o primeiro sistema de escrita é um marco fundamental para a humanidade, pois assinala o fim do período pré-histórico e o início da história, propriamente dita. O desenvolvimento da sociedade e da economia, levou os sumérios, povo que habitava a antiga Mesopotâmia, a desenvolverem o primeiro código escrito, conhecido como escrita cuneiforme.

Possivelmente, a alfabetização é uma atividade tão antiga quanto a própria invenção da escrita. Para Cagliari (2009), “a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita” (p. 14). Portanto, se não houvesse uma estratégia de permitir ao outro decodificar o código, não se justificaria inventar a própria escrita, ou seja, “estudando atentamente os sistemas de escrita, percebe-se que quem os inventou sempre teve a preocupação de fornecer a chave da decifração juntamente com o próprio sistema” (CAGLIARI, 2009, p. 15).

Frade (2018), ao refletir sobre seu itinerário de pesquisa na história da alfabetização, procura definir esse campo do conhecimento da seguinte maneira:

A História da Alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade (FRADE, 2001, p. 39-40).

O surgimento da escrita remonta a um passado muito distante, quando o homem deixa de ser coletor e domina a técnica da criação de gado. Para Cagliari (2009), foi a necessidade de



se registrar a quantidade de animais negociados em um comércio incipiente que deu origem à escrita, formada por um conjunto de números representando o rebanho e signos retratando os donos dos animais.

Inicialmente, o conceito de alfabetizado era atribuído à pessoa que conseguia decifrar os símbolos representados em um documento e “redesenhá-los” a partir de um parâmetro mais ou menos padronizado. À medida que a escrita se expandia e se tornava um pouco mais complexa, os parâmetros iniciais de escrita, compostos por símbolos, foram substituídos por tentativas de se representar os sons da fala, sobretudo das sílabas, facilitando o estabelecimento de um sistema de escrita menos simplista e relativamente fácil de ser recordado, quando necessário, favorecendo a disseminação da escrita entre os povos (CAGLIARI, 2009).

Como há cerca de 60 tipos de sílabas diferentes por língua, em média, o sistema de símbolos necessários para representar as palavras através das sílabas ficou muito reduzido, fácil de ser memorizado e conveniente para a difusão da escrita na sociedade (CAGLIARI, 2009, p. 17).

A sistematização da escrita foi um processo lento e sua utilidade esteve ligada à necessidade de todos serem capazes de compreender seu conteúdo e criar novas mensagens, também compreensíveis para todos, por meio de normas comuns que permitissem compreender sua arquitetura de construção e decodificação.

O interesse pela alfabetização nasceu da necessidade de saber negociar, comercializar ou adquirir informações culturais ou religiosas. Durante a Antiguidade a alfabetização consistia em um processo no qual a leitura precedia a escrita. Os interessados em dominar o código escrito aprendiam a ler para, em seguida, copiar o que foi lido. Partia-se de palavras mais simples, avançando-se para textos mais complexos, que eram lidos com exaustão. Somente depois de dominar esse processo mecânico, os alunos estavam aptos a construir os seus escritos próprios (CAGLIARI, 2009). Segundo o autor, a chave da alfabetização, naquela época, restringia-se ao “trabalho de leitura e cópia” (CAGLIARI, 2009, p. 17).

De acordo com Cagliari (2009), o processo de alfabetização deve muito ao sistema de escrita dos semitas (grupo formado por vários povos, sobretudo árabes e judeus). Nas línguas semitas não havia palavras iniciadas por vogal. Eles construíram uma lista de palavras formada por 21 consoantes, representadas por hieróglifos egípcios cuja aparência remetia o "leitor" ao



significado das palavras constantes da lista. Essa lista constitui o princípio acrofônico⁵¹. Assim, cada desenho representava o som inicial da palavra. Esta estratégia diminuiu o silabário cuneiforme, que era composto por 60 elementos, para apenas 21 consoantes, e simplificou a escrita, pois estabeleceu de modo explícito qual deveria ser o procedimento para ler e escrever. Dessa forma, ao reunir os sons das consoantes, sequencialmente, a pronúncia da palavra tornava-se possível. Ao se pronunciar a palavra, seu significado era inevitável.


Embora com adaptações ao sistema de escrita dos semitas, os gregos mantiveram o princípio acrofônico. O sistema de escrita grego inspirou-se no construto semita, acrescido de novos sinais gráficos que representassem sons de vogais (inexistentes no sistema semita). A ortografia grega representava uma convenção de escrita que impedia os falantes de diversos dialetos grafarem as palavras de formas distintas (CLAGLIARI, 2009).

Segundo Cagliari (2009), os romanos herdaram o alfabeto grego, porém com caráter mais pragmático. Mantiveram a concepção acrofônica grega, mas notaram que as letras não necessitavam ter nomes específicos, ou seja, o próprio som da letra era o bastante para identificá-la, o que simplificou ainda mais tanto o alfabeto, quanto a alfabetização.

O sistema de escrita desenvolvido pelos semitas, gregos e romanos influenciaram o sistema de escrita em todo o ocidente. De uma forma ou de outra, a escrita das línguas vernáculas deve sua sistematização a esses povos. As variações que se seguiram, como o aparecimento de maiúsculas e minúsculas e variações na forma de representação das letras, decorreram do próprio processo de expansão da escrita e da necessidade de se refinar o sistema, até chegarmos às configurações que temos na atualidade. A escrita que conhecemos na atualidade surgiu do contato entre sistemas diferentes de escrita, cujas adaptações de representação dos sons da fala se fizeram necessárias para se adequarem aos diferentes fonemas falados pelos povos (CAGLIARI, 2009).

Ressalta-se que o surgimento da escrita não foi um evento isolado, exclusivo da cultura sumeriana. Paralelamente, outras civilizações, para além do Oriente Médio, também

⁵¹ O som inicial do nome das letras é o som que a letra representa: o desenho da cabeça de boi representa o som da oclusiva global, porque o nome dessa letra é 'alef'. A segunda letra era Beth, representada por um hieróglifo que retratava a figura de uma casa; era usada para o som de B e significava "casa". A terceira letra era o Daleth que significava "porta" e representava o som de D; tinha a forma gráfica da figura de uma porta, tirada também de um hieróglifo egípcio, e assim por diante (CAGLIARI, 2009, p. 18).



desenvolviam seus sistemas de escrita: os egípcios, chineses, indianos, astecas, maias e incas, marcando o aparecimento dos alfabetos.

A Índia desenvolveu seu sistema de escrita na região do rio Ganges, a partir a partir dos caracteres *kharosti*. O sistema de escrita brâmanes servia para registrar e publicar as ordens do imperador. Seu aparecimento é atribuído ao deus Brahma, uma divindade religiosa indiana.

O alfabeto português tem suas raízes no alfabeto latino, também conhecido como alfabeto romano. O alfabeto romano herdou traços e elementos do alfabeto grego. Atualmente, o alfabeto latino é o mais utilizado no mundo.


O alfabeto português deriva do alfabeto latino original. Era composto por 23 letras (Acordo Ortográfico de 1945), sem as letras K, W e Y. Com o acordo Ortográfico de 1990, as letras K, W e Y são readmitidas no alfabeto português atual e utilizadas em palavras de origem estrangeira, abreviaturas e símbolos.

Após historicizar os primeiros sistemas de escrita que apareceram no mundo é importante tentar compreender como se deu a construção de uma metodologia para que as pessoas pudessem decifrar os signos que foram criados e compreender as mensagens que eles traziam. Além de permitir a decifração do código escrito, esse método possibilitaria aos aprendizes interpretar as mensagens, reproduzi-las com fidelidade e construir novas mensagens, utilizando o mesmo procedimento.

CONCEITUANDO A ALFABETIZAÇÃO

A linguagem é uma das maiores (senão a mais importante) formas de expressão da cultura de um grupo social e, simultaneamente, o principal dispositivo utilizado por esse grupo para manter sua identidade. Independentemente da cultura (erudita ou popular, dominante ou dominada), vale destacar o papel da linguagem enquanto meio de manutenção e sobrevivência da cultura de um povo. Sobre esse aspecto, Soares (2008) nos fala que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (p. 16). Em outra obra, na qual a autora também discute as relações entre linguagem e escola, Soares (2017b) afirma que “as diferenças linguísticas refletem e expressam diferenças culturais” (p. 118).

Portanto, “uma língua não é um sistema homogêneo, mas heterogêneo: falantes de uma mesma língua diferem em seus comportamentos linguísticos, em seus modos de falar essa mesma língua” (SOARES, 2017b, p. 139). A partir dessa assertiva, depreende-se que a



alfabetização, enquanto processo tecnológico de mediação da linguagem do campo da oralidade para a escrita e vice-versa, apresenta peculiaridades em sua estrutura e lógica de execução.

Dessa forma, ao considerar as variedades linguísticas, pode-se inferir que as formas de registro também se manifestam de forma variada, isto é, os "níveis de fala [...] designam as variações do comportamento linguístico determinadas pela natureza da situação de interação, que pode variar de grande formalidade a total informalidade, dependendo, entre outros fatores, das relações entre os interlocutores – próximas ou distantes; do ambiente onde ocorre a interlocução – descontraído ou tenso; do tema objeto de interação – conhecido ou desconhecido, controverso ou não (SOARES, 2017b, p. 137).

A linguagem se manifesta de formal verbal e não verbal. Livremente do plano em que ela se manifesta, o domínio da leitura e da escrita pressupõe a aprendizagem de um sistema de comunicação composto por sinais gráficos representativos dos sons da fala humana que possibilita ampliar o alcance da linguagem, permitindo que os sujeitos possam ser entendidos em suas tentativas de comunicação, sobretudo no plano não verbal. A aquisição e domínio dessa tecnologia é conhecida por alfabetização. Franco (2015) relata que “[...] as bases do processo de alfabetização estão ligadas ao desenvolvimento da história da educação” (p. 543).

Tentar conceituar a alfabetização remete-nos à reflexão de que ela retrata uma determinada concepção social do que seja a linguagem. Paralelamente, remete-nos ao pressuposto de que a alfabetização é um processo que reflete um determinado momento histórico. Portanto, é uma construção social e um processo e, como tal, não está pronto nem acabado.

De acordo com Paula e Brotto (2010), é difícil pretender definir a alfabetização com precisão, pois a alfabetização é um processo vivo e dinâmico; reflete maneiras de pensar, acreditar e fazer a prática pedagógica circunscrita em um determinado momento histórico. As autoras declaram: “[...] entendemos a alfabetização como o estudo e a apropriação de uma certa modalidade da linguagem: a escrita, como forma de representação da realidade” (PAULA, BROTTTO, 2010, não paginado).

Uma tentativa rasa de definição de alfabetização remete-nos à ideia de que alfabetizar consiste na habilidade adquirida de decodificar um sistema de sinais gráficos, as letras, permitindo ao sujeito ler o código escrito e, percorrendo outro caminho, transformar os sons da fala em signos que, sob certa organização e arranjo, determinam a escrita, a relação fonema e grafema.

Neste sentido, a compreensão do processo de alfabetização requer do professor a percepção, tanto da complexidade quanto da singularidade do processo de alfabetizar, bem



como reflexões e compreensão da linguagem enquanto fio condutor do processo de ensinar e de aprender (PAULA; BROTTTO, 2010), ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita é mediada pela linguagem.

Soares (2017a) nos fala que são inúmeras as tentativas de se atribuir à alfabetização uma significância excessivamente abrangente, em permanente construção. A autora concorda que aprender a língua pátria é um processo contínuo, mas faz a seguinte advertência:

[...] é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetizar designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2017a, p. 16).

Soares (2017a) analisa a definição de alfabetizar em duas dimensões: a perspectiva do sentido próprio do que seja alfabetizar e a dimensão do sentido pleno da alfabetização, ou seja, alfabetizar em seu sentido próprio é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (p. 16) e, na sua acepção plena, a alfabetização:

[...] deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2017a, p. 18).

Outro ponto de vista que deve ser considerado em relação ao processo de alfabetização é o seu caráter social, pois seu conceito e sua utilidade variam de sociedade para sociedade, de cultura para cultura. A finalidade da alfabetização para o camponês diverge do propósito de alfabetização para o sujeito da cidade (SOARES, 2017a).

Ao tomar a definição de alfabetização construída durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, Maciel e Lúcio (2008) afirmam que, dentro desse conceito, a alfabetização permite ao sujeito o acesso à informação e a produção de novos saberes. Ao mesmo tempo, as autoras questionam se apenas a alfabetização, considerada como domínio da habilidade da escrita seria capaz de levar o sujeito a um mergulho no mundo do conhecimento (MACIEL; LÚCIO, 2008), sem se considerar a perspectiva da apropriação da habilidade do letramento enquanto competência articulada com a alfabetização.



[...] não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 16).

As práticas sociais envolvendo a escrita e a leitura ganharam relevância quando as atividades humanas e sociais passaram a orbitar ao redor da língua escrita. Nesse contexto, a alfabetização em si mesma evidenciou fragilidades e lacunas no processo de formação do sujeito letrado, conforme atesta Soares (2004):

[...] práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar - no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2004, p. 96-97).

Ao discutir a alfabetização e o letramento na obra “Caderno do educador: alfabetização e letramento 1”, Lopes e Abreu (2010) emprestam a definição que Magda Soares traz para o termo alfabetização e pontuam que a alfabetização:

“[...] se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas; a criança perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras) (SOARES, s.d., *apud* LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 10).


Para além do simples processo de apreender o sistema alfabético e a grafia das palavras, a alfabetização é um processo complexo que possibilita ao sujeito comunicar-se com o outro e com o meio em que vive e realizar trocas sociais, é a instrumentalização elementar e imprescindível para que o sujeito possa pleitear sua integração à sociedade e compreensão do mundo, pois “sabemos que a alfabetização é um processo, e não se limita apenas a ler e escrever os signos do alfabeto, mas, sim, compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada” (p. 4). (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 4).

Essa percepção é corroborada por Hein (2016), ao afirmar que:

[...] a escrita e a leitura, bem como seu respectivo ensino e aprendizagem, no âmbito escolar e fora dele, cumprem papel fundamental de inserir o sujeito de forma sistemática na cultura letrada da sociedade da qual faz parte (HEIN, 2016, p. 3).

De acordo com Melo e Marques (2017), “a linguagem escrita é, pois, fonte de libertação ou sujeição ao ideário político, social, econômico e cultural” (p. 325). Para Castro e Brotto (2006), alfabetizar “é também explicitar os mais diferentes elementos que concorrem para a significação de uma palavra, e apreender seu sentido, inclusive ideológico” (não paginado).

Infere-se que, apesar de ser um instrumento legítimo de manutenção de um povo e sua cultura, a linguagem e, sobretudo, a língua escrita, não deve ser concebida como um



instrumento neutro e ingênuo. A escrita pode alforriar o sujeito de sua ignorância. Todavia, pode também ser utilizada como aparato ideológico para alienar o homem.

Diante das considerações acerca da aquisição do código escrito, avançaremos, na próxima seção, para um aspecto intrínseco e indissociável da alfabetização, o letramento, sem o qual talvez possamos afirmar que a alfabetização, em si mesma, pouco poderá contribuir para a inserção do sujeito na sociedade letrada e seu sentimento de pertença.

O LETRAMENTO

O processo de aprendizagem da leitura e do código escrito traz, em sua essência, a aquisição de uma competência para além do domínio meramente técnico de decodificação de sinais gráficos que permitem a leitura ou codificação dos sons fala em signos alfabéticos que representam a escrita. Trata-se da aprendizagem, compreensão e domínio pleno do ato de significar e produzir significado por meio da escrita e da leitura: o letramento.

Apesar do verbete *literacy* estar inserido no dicionário norte-americano desde o final do século XIX (SOARES, 2017a), a preocupação com a dimensão mais complexa do processo de alfabetização, o letramento, é um fenômeno recente na história da alfabetização.


É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas geograficamente quanto socioeconômica e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation* (SOARES, 2017a, p. 20-31).

De acordo com Soares (2017a) “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (p. 33) e percorreram caminhos distintos daqueles verificados em países desenvolvidos, como os Estados Unidos e a França, nos quais a discussão acerca do letramento “se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização [...]” (SOARES, 2017a, p. 36).

Para Carvalho (2004), “a palavra letramento ainda não é muito conhecida, mas começa a fazer parte do vocabulário dos professores. Trata-se de um conceito que tem sido divulgado na literatura pedagógica” (p. 15) por vários autores e estudiosos da alfabetização.

Em seus estudos sobre alfabetização e letramento, Soares (2004) assinala que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o



domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 96).

O letramento é uma habilidade indissociável da alfabetização, sem o qual, o ato de alfabetizar distorce sua função social, tornando sua aprendizagem um ato mecânico, incapaz de produzir as mudanças sociais significativas que se espera no e para o sujeito. Para Hein (2016), “o letramento [...], junto com a alfabetização, seria o momento em que se aprende a utilizar a leitura e a escrita para interpretar o mundo, para se tornar um sujeito pensante e atuante [...]” (p. 4).

Em sua tese de doutoramento, Silva (1998) descobre que:

A análise discursiva de certas evidências que marcam o processo de alfabetização permitiram (sic) deslocamentos teóricos que trouxeram novos sentidos para a compreensão de uma oposição: ler X ler com compreensão ou leitura mecânica X leitura compreensiva - e seus sucedâneos -, bem como do processo histórico de inscrição do sujeito em uma determinada cultura através de uma função: a de autoria (SILVA, 1998, p. 14).


Em suas reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento, Maciel e Lúcio (2008) assinalam que o trabalho docente do professor deve pautar a alfabetização enquanto perspectiva de letramento. Em outras palavras:

Trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita na sociedade potencializa as possibilidades de refletir criticamente sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade. Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor, etc. Essas indagações favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 15-16).

Durante o período imperial brasileiro (1822-1889), letramento significava a simples soletração das letras de uma palavra (MELO; MARQUES, 2017). Seu significado, tal qual o conhecemos hoje ganhou novos contornos e o sentido atual de letramento somente se constituiu a partir da década de 1980. De acordo com Paula e Brotto (2010), o letramento surge com o propósito de “ampliar e rever o entendimento sobre alfabetização” (não paginado). Ainda nas palavras das autoras:

[...] se algum dia pensou-se a alfabetização isoladamente das práticas sociais (por mais mecânico que fosse o processo) é porque a própria concepção de linguagem, orientadora do processo de ensino aprendizagem da língua escrita, era reduzida, artificial e somente destinada às atividades escolares (PAULA; BROTTTO, 2010, não paginado).

Juntamente com a escola, a alfabetização foi um dos principais instrumentos utilizados para a consolidação do Estado brasileiro, depois que deixamos de ser colônia do império português. Do período imperial à república, a importância da alfabetização na vida dos sujeitos (e do próprio Estado) ganhou novos contornos, significações e aplicações ao longo do tempo.



De ato mecânico de decodificação de sinais gráficos para a compreensão de uma mensagem e da codificação de sons em signos, a alfabetização precisa avançar para outra dimensão, o da compreensão dos significados explícitos e implícitos impressos no dia a dia da sociedade letrada. Conforme Lopes, Abreu e Mattos (2010), “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo dinâmico, que se faz por duas vias de acesso, uma técnica (alfabetização) e outra que diz respeito ao uso social (letramento)” (p. 4).

Ao introduzir o letramento no contexto da construção da leitura e da escrita, a alfabetização percorre outros caminhos para além da habilidade de ler e escrever e engendra novas indagações, entre elas a dificuldade para se estabelecer uma distinção precisa entre alfabetizar e letrar, conforme Paula e Brotto (2010).

A alfabetização deve se projetar para além da relação entre os sons e as letras. Ela deve ser exercida “para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados” (CARVALHO, 2004, p. 15). Avançar para esse patamar exige que “o repertório e as situações de leitura [...] precisa ser ampliado para diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social” (CARVALHO, 2004, p. 15).

Castro e Brotto (2006) assinalam que a alfabetização está inserida dentro do plano social. Para os autores:

[...] o ensino da alfabetização teria de dar conta das relações fundamentais entre sons e letras, segundo a categorização funcional, gráfica e convencional do sistema alfabético, e desenvolver a consciência fonológica do aluno. Ao mesmo tempo, essas práticas seriam desenvolvidas em contextos reais de escrita e leitura. Esses contextos seriam aqueles em que a utilização da escrita e da leitura, cotidiana ou não, expressassem as práticas sociais, situações reais de uso da língua escrita. Bilhetes, out-doors (sic), embalagens de produtos, jornais, revistas, placas informativas, diretivas etc, embora sejam suportes de escrita são, comumente, tomados como contextos, e esse contexto é que tem sido considerado como o produto de toda uma situação lingüística (sic), ainda que numa perspectiva de interação (CASTRO; BROTTTO, 2006, não paginado).

Os autores continuam sua discussão, afirmando que nesse movimento é preciso “recuperar o sentido do tema alfabetização, na leitura que nos é possível fazer hoje, é ensinar para além das evidências sonoras e gráficas e de usos em práticas sociais, portanto, nas características do letramento” (CASTRO; BROTTTO, 2006, não paginado).

Em outras palavras, Lopes, Abreu e Mattos (2010) salientam que “[...] letramento não deve ser trabalhado separado do trabalho específico da alfabetização. É preciso investir nos dois ao mesmo tempo” (p. 5).

No mesmo sentido, Soares (2017a) adverte que:



Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (SOARES, 2017a, p. 44-45).

Após tecer essa pequena discussão sobre o letramento, tentar conceituá-lo enquanto processo indissociável da alfabetização, porém distinto e com suas especificidades próprias, abordarei de forma sucinta os principais métodos de alfabetização utilizados nas escolas brasileiras.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos de alfabetização surgem como uma necessidade de racionalizar e, talvez, de padronizar o ensino da escrita e da leitura nas sociedades, refletindo as modificações pelas quais as sociedades passam, ao longo do tempo histórico. De acordo com Soares (2016), considera-se método de alfabetização “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2016, p. 330-331).

De acordo com Soares (2016), os métodos articulam teoria e prática, orientam a atividade do professor, permitindo o replanejamento das atividades para se alcançar um objetivo, pois “[...] métodos têm a importante função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos” (SOARES, 2016, p. 53).

A autora prossegue e amplia sua exposição sobre os métodos de alfabetização, afirmando que eles devem ser “[...] suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos” (SOARES, 2016, p. 53).

Os métodos clássicos de alfabetização podem ser reunidos em dois grandes agrupamentos: sintéticos (alfabético, silábico e fônico) e analíticos (palavração, sentencição e global). Os métodos sintéticos partem da premissa de que a aprendizagem da escrita se dá a partir da junção de unidades menores e a criança deve procurar a relação entre o som (fala) e a sua representação gráfica (escrita), ou seja, a análise fonológica. A criança estuda as letras do


alfabeto, em seguida aprende as sílabas, depois as palavras, a frase e, finalmente, avança para o texto. Por sua vez, o método analítico percorre um caminho mais diferente, porém parte também da premissa de se trabalhar partes isoladamente, mas não tão fragmentadas quanto no método sintético. A criança faz a leitura, palavra por palavra, frase por frase, dificultando o entendimento do texto. No método analítico, a ênfase está na palavra ou na frase, mas não no texto.

Quadro 1: Pressupostos dos métodos de alfabetização

Métodos Clássicos	Sintéticos	Alfabético	A aprendizagem da leitura e da escrita parte de pequenas unidades desprovidas de sentido (letras). Paulatinamente, deve-se fazer combinações de letras que originam as sílabas que, por sua vez, formam as palavras. Por meio da soletração, a criança deve ser capaz de reconhecer as letras em ordem alfabética ou não, soletrar seu próprio nome, memorizar algumas sílabas e tentar identificá-las em vocábulos, sentenças ou textos.
		Silábico	As sílabas são apresentadas às crianças obedecendo uma graduação de dificuldade, das mais simples para as mais complexas, sem explicitar a articulação entre consoantes e vogais nem destacar as partes que formam uma sílaba. A ênfase está nas sílabas e não nas letras do alfabeto, pois somente as sílabas são consideradas unidades linguísticas que permitem a aprendizagem introdutória da leitura.
		Fônico	A ênfase é dada na relação fonema e grafema, entre o som e a escrita, iniciando pelo som das vogais e, depois, pelo som das consoantes. Cada grafema é entendido como uma unidade sonora ou fonema. A junção dos fonemas forma sílabas e palavras. A apresentação dos sons deve obedecer à sequência dos mais simples para os mais complicados.
	Analíticos	Palavração	O destaque é dado à palavra, e não no texto. As palavras são agrupadas e apresentadas às crianças para que sejam reconhecidas pela visualização e formato gráfico.
		Sentenciação	Ênfase na frase enquanto uma das unidades do texto. Após reconhecer e compreender a sentença, a criança deve ser capaz de fazer sua decomposição em palavras e, em seguida, em sílabas.
		Global	Parte do todo para as partes menores, com ênfase em textos do cotidiano da criança, de diferentes funções e gêneros textuais. Persegue as seguintes etapas: história, sentença, sentido, palavração e silabação. Reconhecimento global do texto após memorização da "leitura" por um determinado tempo; identificação de sentenças dentro do texto que são desconstruídas e reconstruídas; identificação de expressões em frases já reconhecidas; identificação de palavras dentro das frases e decomposição de frases em palavras; após dominar os processos anteriores, pressupõe-se que a criança seja capaz de dividir as palavras em sílabas.

Fonte: Adaptado de Frade (s.d.)

Apoiada na obra “Perspectivas Históricas da Alfabetização”, de Araújo (1996), Mendonça (2011) relata que os métodos de alfabetização passaram por três grandes momentos: o primeiro período vigorou durante a Antiguidade e a Idade Média e a soletração fundamentava o método de alfabetização; no segundo período, situado entre o século XVI até a década de



1960, os métodos sintéticos e analíticos influenciaram a alfabetização; no terceiro momento, iniciado nos anos 1980, foi marcado pelas ideias contidas na psicogênese da língua escrita, seus questionamentos e a recusa em associar letras e sons da fala como premissa básica para a alfabetização.

Atualmente, fala-se em um quarto período, marcado pela “decorrência do fracasso da utilização de práticas ‘equivocadas e inadequadas’, derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização” (MENDONÇA, 2011, p. 24).

De acordo com Soares (2017a), a discussão acerca do letramento na produção científica, apesar de distinguir alfabetização e letramento, acaba por fundir os dois processos, com a sobreposição do letramento em relação à alfabetização. A essa diluição da alfabetização diante do letramento, a autora denomina desinvenção da alfabetização.

Mendonça (2011) afirma que o insucesso decorrente da aplicação de estratégias equivocadas oriundas do construtivismo à alfabetização desaguou no fracasso relacionado à competência de ler e escrever entre os alunos da educação básica e engendrou a organização de uma metodologia de alfabetização calcada na sociolinguística e na psicolinguística e que tem como propósito central o ato de alfabetizar letrando. Esse novo paradigma deu origem a um quarto momento de evolução do método de alfabetização, denominado “reinvenção da alfabetização”, segundo Mendonça (2011).

Os métodos de alfabetização, conforme pontuado anteriormente, acompanham a evolução da sociedade e reverberam a necessidade de ser formar sujeitos com letramento cada vez mais refinado e adequado às imposições que as atividades humanas, cada vez mais complexas, imprimem à vida social.

O primeiro método de alfabetização, chamado soletração, surgiu na Grécia, segundo Mendonça (2011). Ao analisar os estudos de Marrou (1969) sobre a alfabetização grega, a autora constata que o processo era demorado e difícil (MENDONÇA, 2011).

O processo de alfabetização na antiga Grécia pode ser compreendido por uma sequência mnemônica de nomes de letras, signos, sons, sílabas e palavras. Fundamentada na obra de Marrou (1969), Mendonça (2011) afirma que, durante a alfabetização, as crianças percorriam algumas etapas, detalhadas a seguir.

Primeiramente, memorizavam os nomes das vinte e quatro letras do alfabeto grego, em ordem alfabética. Concluída essa etapa, as letras eram apresentadas no sentido inverso e também deveriam ser decoradas. Primeiramente eram apresentadas as letras maiúsculas,




seguidas das minúsculas. Memorizados os nomes das letras, avançava-se para uma nova fase do processo de alfabetização, na qual as crianças deveriam tentar representar graficamente as vinte e quatro letras do alfabeto grego. Vencida esta etapa, as crianças procuravam fazer associações entre a sonoridade e a representação gráfica da letra (MENDONÇA, 2011).

Conforme Mendonça (2011), o nível seguinte exigia a memorização de sílabas mais simples, prosseguindo para tentativas mais complexas com a ampliação do número de letras por sílabas. Concluída a aprendizagem das sílabas simples e complexas, avançava-se para as palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. No estágio mais avançado e, concluídas as etapas anteriores, apresentavam-se textos aos alunos, cujas palavras vinham separadas em sílabas e, posteriormente, o texto era disponibilizado com palavras não segmentadas, porém não apresentavam pontuação nem espaço entre as palavras, tornando difícil a compreensão da escrita.

Na Idade Média, o método da soletração fundamentado no encadeamento letra, sílaba, palavra e texto continuou vigorando, resguardadas algumas alterações. De acordo com Araújo (1996) apud Mendonça (2011), os textos apresentados às crianças tinham sentido religioso e estavam escritos em latim. Para aprender a ler e escrever, apresentavam-se as quatro primeiras letras do alfabeto às crianças (abecedário). Em seguida, apresentavam-se outras quatro, na sequência alfabética. Esse método foi criticado por Cossard que, no séc. XVII, recomendou a introdução das letras do alfabeto de três em três (abecê).

A morosidade para se alfabetizar e a complexidade do método adotado na Idade Média (soletração) começam a ser questionadas no início do século XVI. Segundo Mendonça (2011), um novo método, fundamentado na relação entre a sonoridade das letras de palavras do cotidiano das crianças, é proposto por Valentin Ickelsamer, na Alemanha. Processo semelhante ocorreu na França, com a proposta de substituir a aprendizagem do nome das letras pela aprendizagem de seus sons. Essas contribuições deram origem à criação do método fônico por Vallange, na França, em 1710, mas o exagero da ênfase na pronúncia das consoantes isoladas provocou o descrédito e fracasso do método fônico (MENDONÇA, 2011).

Para tentar superar os entraves provocados pelo método fônico no processo de alfabetização, surge o método silábico, também na França. O método silábico procura unir consoante e vogal para formar uma sílaba e da junção das sílabas, formar a palavra. Primeiramente, ensina-se à criança as vogais, em seguida apresenta-se uma consoante. Assim, são formadas todas as sílabas possíveis com a união de uma consoante e uma vogal. O método



silábico não se preocupa em esclarecer a conexão consoante-vogal. Após aprender uma determinada família silábica, parte-se para a composição de palavras por essas sílabas e outras já aprendidas (MENDONÇA, 2011).

De acordo com Mendonça (2011), o método global surge como alternativa para que a criança dê significado concreto às letras ou sílabas que são introduzidas. Para isso, tanto as letras, quanto as sílabas, devem estar contidas em palavras do contexto da criança, de seu espaço vivido, caso contrário, elas se tornam elementos abstratos, de difícil compreensão.

Soares (2004) nos fala que até os anos 1980, o foco da alfabetização no Brasil estava na aprendizagem do sistema convencional da escrita e, ao redor dele, orbitaram-se os métodos de alfabetização, alternando métodos sintéticos e métodos analíticos, ora tendendo para a síntese (partindo-se de unidades menores, como os fonemas e as sílabas, e avançando para unidades maiores, como a palavra, a sentença ou o texto), ora pendendo para a análise (partindo de unidades maiores, como a palavra, a frase ou o texto, rumo às unidades menores, como as sílabas e os fonemas).

A análise de Magda Soares encontra eco nos estudos de Melo (2015), acerca das concepções de alfabetização presentes no processo de formação de professores-alfabetizadores. Na dissertação de mestrado da autora, encontra-se:

[...] embora em cada momento histórico tenha se observado a hegemonia deste ou daquele método ou proposta de alfabetização, não houve um período em que apenas um único método dominava, ou seja, ao longo dos cento e vinte e cinco anos de Brasil republicano, sempre se observou o uso de diversos métodos, propostas e materiais para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (MELO, 2015, p. 14).

A partir dos anos 1980, a alfabetização brasileira sofre a influência dos estudos da psicogênese da língua escrita, proposta por Emilia Ferreiro. Os estudos de Emilio Ferreiro provocaram uma profunda transformação no paradigma então vigente, caracterizado pela dicotomia entre a aprendizagem da escrita e as práticas efetivas tanto da leitura quanto da escrita. A pesquisadora descobre e explica o processo pelo qual a criança elabora o conceito de língua escrita como um sistema de representação de sons da fala por sinais gráficos. A construção do conceito da língua escrita, segundo essa proposta, requer a apresentação de materiais de leitura diversificados e contextualizados, assim como práticas reais de escrita (SOARES, 2004).

A referência aos estudos e à obra de Emilia Ferreiro também é constatada nas reflexões sobre o construtivismo feitas por Azenha (2006):



Seu primeiro livro traduzido no Brasil, *Psicogênese da língua escrita*, representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação do modo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever (AZENHA, 2006, p. 42-43).

A polêmica acerca dos métodos de alfabetização surge em função de diferenças conceituais sobre o objeto da alfabetização. Uma das causas do dissenso está ligada à questão sobre o que deve ser ensinado à criança quando ela começa seu processo de aprendizagem da língua escrita: a leitura ou a escrita? Um outro contraponto, também relacionado com o objeto da alfabetização, remete-nos à introdução do conceito de letramento no plano da cultura da escrita. Assim, essas divergências têm raízes no conceito de alfabetização em que se alicerçam os diferentes métodos e que acabam privilegiando um ou outro componente de um complexo processo, que é a alfabetização (SOARES, 2016). As divergências podem ser assim compreendidas:

[...] A verdadeira questão resulta da diferença entre os objetos focalizados na aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta linguística predomina nos métodos sintéticos e analíticos, para os quais o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico, e as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita. Por outro lado, é a faceta interativa que predomina no construtivismo, em que a faceta linguística não é assumida propriamente como objeto da aprendizagem: as competências a ela vinculadas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da cultura do escrito, ou seja, decorrência do desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural (SOARES, 2016, p. 29-30).

A discussão que envolve os métodos enquanto causa (ou solução) do fracasso no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita representa um longo caminho a ser percorrido por aqueles que se preocupam com a alfabetização ou que dela necessitam como ferramenta de pertença à sociedade. Para Soares (2016), é importante reconhecer que

[...] métodos não são **a** (grifo da autora) questão, mas **uma** (grifo da autora) das questões na aprendizagem inicial da língua escrita, e ainda que métodos devem fundamentar-se em pesquisas e teorias sobre essa aprendizagem, este livro, com o objetivo de esclarecer a questão dos métodos, apresenta uma revisão de alicerces teóricos de que se podem inferir métodos de alfabetização, isto é, métodos que orientem o desenvolvimento e a aprendizagem da faceta linguística da alfabetização, recorte essencial da aprendizagem inicial da língua escrita e da introdução da criança à cultura letrada (SOARES, 2016, p. 53).

Esperam-se muitas respostas. Porém, inúmeras indagações e controvérsias ainda podem emergir no debate sobre a alfabetização, pois o domínio da língua escrita e da leitura, bem como sua aplicação em práticas sociais remete-nos à concepção de que ler e escrever é uma tecnologia. Enquanto tecnologia, a alfabetização e seus métodos são produtos da capacidade criativa do homem. Neste sentido, sugerem dinâmica e movimento próprios, resultantes da própria evolução da sociedade. Talvez seja mais acertado falar em questionamentos do que em soluções.



DISCUSSÃO

O surgimento da escrita deve-se à necessidade humana de fortalecer sua linguagem por meio de outra técnica para além da oralidade. A escrita permitiu não somente esse avanço, mas garantiu que o homem registrasse sua passagem, seus feitos e sua memória durante a história e o conhecimento dessa trajetória pelas gerações do futuro.


A passagem da escrita pictográfica para um sistema de escrita mais elaborado, constituído por símbolos ou sinais gráficos que foram sendo convencionados assinala um dos mais importantes momentos da história da civilização: a transição da pré-história para a história.

O surgimento de um sistema de escrita está associado ao desenvolvimento do comércio e à necessidade de se fazer registro da incipiente atividade econômica. Para Cagliari (2009, p. 214), “a alfabetização é [...] tão antiga quanto os sistemas de escrita”. Essa assertiva faz sentido, pois não faz nenhum sentido a existência de um sistema de escrita se apenas quem o inventou será capaz de decifrá-lo.

Inicialmente, as pessoas aprendiam a ler, para depois, aprender a escrever. Aprender a escrever significava copiar exaustivamente os textos que foram lidos e a escrita consistia na cópia exaustiva dos signos lidos, de forma mnemônica e mecânica (CAGLIARI, 2009). Dessa forma, a leitura talvez não significava, necessariamente a compreensão do texto, mas sua mera repetição e memorização do que estava escrito. Para Cagliari (2009), o sistema de escrita dos semitas, povos que habitaram a região do Oriente Médio, deu origem aos primeiros processos de alfabetização.

A construção do primeiro sistema de leitura, adotou o princípio acrofônico que consistia em atribuir uma letra ao seu som inicial (CAGLIARI, 2009). Com raras exceções, esse princípio continua adotado no caso do alfabeto português e parece ser o de mais fácil assimilação pelo aprendiz. Os sistemas de escrita que foram surgindo não mantiveram sua estrutura inicial. O contato entre os povos e seus sistemas de escrita e a necessidade de novos arranjos linguísticos engendrou a escrita atual, tal qual a conhecemos.

De acordo com Soares (2017b, p. 139) “uma língua não é um sistema homogêneo, mas heterogêneo: falantes de uma mesma língua diferem em seus comportamentos linguísticos, em seus modos de falar essa mesma língua.” Enquanto manifestação cultural de um grupo social, é natural que uma língua apresente alterações na forma como os falantes se expressam. Essas variantes podem ser percebidas no modo de falar das pessoas que vivem em Minas Gerais, no



Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul ou no nordeste do Brasil, por exemplo, o que não impede a comunicação.

Paula e Brotto (2010, não paginado) entendem a alfabetização como o estudo e a apropriação de uma certa modalidade da linguagem, a escrita, como forma de representação da realidade. Para as autoras, a alfabetização é complexa e singular (PAULA; BROTTTO, 2010, não paginado).

Soares (2017a) nos fala que devemos discernir o processo de aquisição da língua oral e escrita do processo de desenvolvimento da língua. Para a autora, o desenvolvimento da língua é constante e a alfabetização deve ser definida a partir do sentido próprio do que seja alfabetizar e a dimensão do sentido pleno de alfabetização. A alfabetização deve ultrapassar a noção caminho percorrido do oral para o escrito e do escrito para o oral, pois apresenta formas peculiares de associação de fonemas e grafemas e está imbricada de maneiras típicas de expressão e entendimento. (SOARES, 2017a).

Para Lopes, Abreu e Mattos (2010), a alfabetização é um processo complicado que permite ao sujeito se integrar à sociedade e fazer sua própria leitura de mundo. É a instrumentalização necessária para se alcançar autonomia e cidadania.


Por sua vez, Melo e Marques (2017) argumentam que a alfabetização permite ao sujeito libertar-se ou se submeter a um determinado ideal político, social, econômico e cultural.

Portanto, não se pode afirmar que a alfabetização é um processo que consiste no simples ato de domínio da leitura e da escrita. A alfabetização, uma das maiores conquistas da humanidade, deve ser analisada sob a perspectiva social que ela encerra ao permitir a inserção (ou não) do sujeito no mundo letrado, no mundo da linguagem escrita.

De acordo com Soares (2004), o letramento surge em função da necessidade de se reconhecer competências sociais em leitura e escrita para além do domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Para Hein (2015), o letramento consiste na capacidade que o sujeito adquire, por meio da alfabetização, para interpretar a realidade, pensar, refletir e atuar sobre o meio em que vive.

O letramento é uma condição que não se deve separar da alfabetização. Apesar de serem processos diferentes, alfabetização e letramento são competências distintas relacionadas à linguagem. A aquisição da alfabetização não significa a aquisição do letramento e vice-versa. São faces diversas de uma mesma moeda, com funções específicas e relação íntima. Portanto,



podem ser encontrados sujeitos alfabetizados e não letrados e, no mesmo sentido, sujeitos letrados e não alfabetizados. Fazer uso do código escrito em situações sociais, nas quais a competência de ler, escrever, compreender e fazer inferências acerca da linguagem são habilidades que caracterizam o letramento.

Os métodos de alfabetização são, para Soares (2016, p. 330-331), “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.”

Ao analisar a obra de Araújo (1996), Mendonça (2011) observa que os métodos de alfabetização passaram por três grandes estágios: soletração, métodos sintéticos e analíticos e, mais recentemente, o método de alfabetização sobre a influência da psicogênese da língua escrita.

Enquanto procedimento teórico que fundamenta a prática, os métodos de alfabetização permitem organizar o processo de ensinar a ler e a escrever. Não se pode afirmar que um método é melhor ou mais eficaz que o outro. O importante é que o professor-alfabetizador conheça as bases teóricas nas quais o método que deseja utilizar com seus alunos esteja assentado. Vale salientar que ao inserir a criança no mundo da leitura e da escrita, o professor deve partir da realidade do aluno, apresentando a ele textos de diferentes gêneros e de circulação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a necessidade de registrar suas atividades, memória e feitos que levou o homem a desenvolver a linguagem escrita. Inicialmente, por meio de desenhos e pinturas nas paredes das cavernas e depois avançando para sinais um pouco mais elaborados, até chegar à configuração dos primeiros sistemas de escrita e seus alfabetos.

Criada a escrita e os alfabetos, tornou-se necessário sistematizar e estabelecer um procedimento para que as pessoas pudessem traduzir e reproduzir, oralmente ou por meio da escrita, as mensagens que os códigos pretendiam transmitir. Ou seja, os princípios da alfabetização começavam a ser esboçados.

Conhecer o processo de alfabetização, suas origens e demandas sociais ao longo do tempo histórico deve ser ponto de partida para que se possa construir, no nível conceitual, uma compreensão mais ampla do complicado processo de decifração do código escrito. Deve-se levar em consideração que o sistema de escrita é um código totalmente abstrato para a maioria das crianças que chegam à escola. Construir significados para os símbolos, reuni-los em uma composição escrita e decompor os sons da fala em signos não é tarefa simples para as crianças.




Enquanto processo de aquisição de uma tecnologia que não evidencia nenhuma relação concreta com o que se fala, o processo de alfabetização pode variar de sujeito para sujeito, ou seja, pode ser iniciado nos anos iniciais do ensino fundamental e se estender por um tempo difícil de ser previsto.

A alfabetização deve ser exercida na perspectiva do letramento, ou seja, ao ser alfabetizada, a criança precisa avançar para o nível da compreensão do que se lê ou escreve. Fazer uso social da leitura e da escrita permite ao sujeito construir sua própria percepção e compreensão do mundo. Paralelamente, favorece a ele fazer reflexões, inferências e atuar no meio que em vive.

Além da habilidade de ler e escrever, a alfabetização deve proporcionar ao aprendente a competência do letramento, isto é, dar a ele condições para aplicar, em contextos reais, as aprendizagens adquiridas com a alfabetização. Significa dizer que a apropriação do código escrito deve garantir ao sujeito a possibilidade de se orientar no espaço, ler, escrever, compreender e ser compreendido, refletir sobre o que leu, analisar, comparar, sintetizar e fazer inferências. O letramento é condição *sine qua non* para a cidadania plena. Sem essa competência desenvolvida, denominada letramento, a alfabetização em si mesma não é capaz de garantir a libertação do ser humano.

Alfabetizar na perspectiva do letramento independe do método escolhido. Não é a adoção de um ou outro método de alfabetização que formará o sujeito alfabetizado e letrado ou semialfabetizado e iletrado. O importante é que o professor conheça a teoria sobre a qual o método de alfabetização escolhido se alicerça para pleitear melhores resultados com seus alunos. Qualquer que seja o método adotado, o mergulho da criança no mundo da leitura e da escrita deve ser iniciado por meio de textos produzidos em diferentes gêneros e que circulam no seu dia a dia. Os textos precisam ter significância e sentido para as crianças, o que não significa não avançar, na medida do possível, para textos mais complexos e abstratos.

Este trabalho abordou de forma sucinta a alfabetização após a divulgação das descobertas de Emilia Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita. Sabe-se que na literatura há grande controvérsia acerca do construtivismo enquanto método de alfabetização. O trabalho de Emilia Ferreiro influenciou a alfabetização brasileira a partir dos anos 1980 e parece ter produzido resultados pouco produtivos na alfabetização, em função de uma interpretação equivocada das descobertas da pesquisadora. Ela não criou um método de alfabetização, mas descobriu como a criança constrói sua aprendizagem do código escrito. Conforme sinalizei na



introdução, este trabalho não procurou alcançar essa discussão. Enquanto lacuna não preenchida neste texto, deixo essa questão como sugestão para estudos futuros.

A discussão acerca da alfabetização está longe de ser encerrada. Enquanto produto da criação humana, o domínio da leitura e da escrita transitarão por contínuas transformações a serem engendradas por sucessivas mudanças que sempre serão operadas na sociedade. Essas alterações sociais devem requerer dos sujeitos novas habilidades para além do ato de ler e escrever.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 8. ed., rev. e atual. São Paulo: Ática, 2006. 127 p. (Série Princípios).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009. 423 p. (Coleção Pensamentos e ação na sala de aula).

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. rev. e aum. São Paulo: Ática, 2004. 103 p.

CASTRO, Gilberto de; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais. **Espéculo**: Revista de Estudios Literarios da Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Complutense de Madrid, n. 33, julio-octubre/2006, Año XI. Não paginado. Disponível em: <<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero33/alfaletr.html>>. Acesso em: 08 set. 2018.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. O campo da história da alfabetização e sua relação com as fontes. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: Edufu, 2018. 204 p.

FRASE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e metodologias de alfabetização. In: GLOSSÁRIO CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, s.d. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 11 set. 2018.

FRANCO, Elisângela de Carvalho. Tendências e implicações no processo de alfabetização. **Pesquiseduca**: Revista do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, v. 07, n. 14, p. 542-555, jul-dez 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/502/pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

HEIN, Ana Catarina Angeloni (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016. 135 p.



LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste Matos de; MATTOS, Maria Célia Elias. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 65 p.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. 122 p. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas prática. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão**, v. 11, n. 20, p. 324-343, Jun/Dez 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137/3464>>. Acesso em 03 ago. 2018.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. 241 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8450>>. Acesso em: 01 set. 2018.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percursos históricos dos métodos de alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40137>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

PAULA, Carla Ramos de; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Dos conceitos em alfabetização à necessidade da compreensão da concepção de linguagem. In: Simpósio Nacional de Educação, 2., 2010, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Unioeste, 2010. Não paginado. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/46.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização.** 266 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Unicamp. 266 p. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaonoBrasil.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016. 377 p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. rev. e aum. São Paulo: Contexto, 2017a. 185 p.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Porto Alegre**, ano VIII, n. 29, fev/abr. 2004. In: São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2008. 95 p. (Série Fundamentos).



SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017b. 160 p.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Metodologias). 196 p.



CAPÍTULO 35

DOI: 10.47402/ed.ep.c202150635073

DIAFHNA, UMA TESSITURA ACADÊMICA DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS⁵²

Ercília Olinda, Doutora em Educação e Professora Titular, UFC

Larissa Rogério Bezerra, Doutoranda em Educação, UFC

Luciane Germano Goldberg, Doutora em Educação e Professora Adjunta, UFC

RESUMO

O Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna) foi registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no dia 11 de outubro de 2007. Ele está inserido na Linha de Pesquisa *Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola* e congrega pesquisadores docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). O Diafhna surgiu com uma proposta de manter contatos permanentes para troca de experiências e intercâmbio de publicações com outros grupos afins e realiza pesquisas qualitativas no campo da formação humana. O presente artigo tem como objetivo realizar uma retrospectiva das produções já desenvolvidas dentro do Grupo Diafhna, trazendo as relações e contribuições desses trabalhos para os estudos sobre educação e aprendizagem experiencial. Para a apresentação desses trabalhos durante o capítulo, organizamos em 4 grandes áreas: Arte, arte-educação e experiência estética; Juventude, direitos humanos e cultura; Narrativas e formação de profissionais da educação; Pesquisas com crianças e narrativas; e O universo religioso e a formação humana. Ao longo do capítulo discutimos as principais temáticas abordadas nos trabalhos desenvolvidos dentro do Diafhna, como: Educação em direitos humanos; formação juvenil; pesquisas com crianças; formação do educador popular; religiosidade popular; o desafio do diálogo inter-religioso em face do crescimento das concepções que demonizam as religiões do universo mediúnico, com destaque para aquelas de matrizes africanas e indígenas; o encontro entre religiões orientais e ocidentais na formação de uma nova consciência; modos de relacionamento das camadas oprimidas com o sagrado; a importância da arte na formação dos professores e dos indivíduos em geral; o desenvolvimento e a educação do sensível e da educação estética; a arte/educação como uma luta política dentro do nosso sistema socioeducativo, dentre outras. A abordagem metodológicas que norteia a maioria dos trabalhos desenvolvidos dentro do Diafhna é a Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação. Empenhamos-nos no aprofundamento dos fundamentos teóricos e nos procedimentos de tal abordagem, por comungarmos com a concepção de que a narrativa de si, seja oral, escrita, gestual ou imagética, é uma via privilegiada para que o sujeito dê forma às suas vivências, transformando-as, pela reflexão, em aprendizados.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação; Formação humana; Narrativas; Histórias de Vida; Dialogicidade

⁵² O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



PRIMEIRAS PALAVRAS...


Somos membros do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), inserido na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). O Grupo foi registrado no Diretório de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) no ano de 2007. Realizamos estudos e investigações nas seguintes linhas temáticas: arte, arte-educação e experiência estética; juventude, direitos humanos e cultura; narrativas e formação de profissionais da educação; pesquisas com crianças e narrativas e o universo religioso e a formação humana.

Em duas oportunidades escrevemos capítulos de livros, apresentando quem somos, a partir de nossas produções em nível de mestrado e de doutorado (OLINDA, 2008; OLINDA, NOGUEIRA, CASTRO, 2017). Nas referidas produções sublinhamos nossos compromissos com os seguintes princípios éticos, teóricos e epistemológicos: dialogicidade; criatividade; inter/transdisciplinaridade; defesa da pluralidade e respeito à diversidade em todos os níveis; compromisso com a produção e divulgação de conhecimentos conectados com projetos sociais e políticos emancipatórios.

Reconhecemo-nos imersos nos princípios do “paradigma emergente” proposto por Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 85), em que “o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido”, pois que é necessária uma outra ciência, uma outra forma de produção de conhecimento, como ele próprio diz “um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (id.). Pois esta ciência, sendo mais contemplativa que ativa, preocupa-se com a satisfação pessoal de quem está envolvido nessa produção de conhecimento, um “conhecimento prudente para uma vida decente”, em que o paradigma científico (de um conhecimento prudente) também tem de ser um paradigma social (de uma vida decente) (p. 60).

A concretização dessas intenções está ancorada em uma compreensão sobre a “incompletude humana” e em sua “vocação ontológica de ser mais” (FREIRE, 2014). Desenvolvemos abordagens e procedimentos baseados em relações inter-subjeivas, daí porque não pesquisamos “sobre” crianças, ou jovens, ou adultos, ou idosos, mas “com” estes sujeitos que se formam e nos formam nos processos investigativos.

A depender das temáticas de que nos ocupamos, podemos utilizar diferentes abordagens no universo da pesquisa qualitativa, mas temos nos concentrado, cada vez mais, na Pesquisa



(Auto)Biográfica em Educação⁵³. Nos empenhamos no aprofundamento dos fundamentos teóricos e nos procedimentos de tal abordagem, por comungarmos com a concepção de que a narrativa de si, seja oral, escrita, gestual ou imagética é uma via privilegiada para que o sujeito dê forma às suas vivências, transformando-as, pela reflexão, em “experiências formadoras” (JOSSO, 2010). Em outras palavras, referendamos o paradigma do singular-plural, segundo o qual toda narrativa autobiográfica relata uma práxis humana individual que, nas palavras de Ferrarotti (1988, p. 26), é “[...] actividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social”, uma vez que, “[...] o nosso sistema social encontra-se inteiramente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (Id).

Acompanhamos, desde 2006, os Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica⁵⁴ (CIPA), encontrando naquelas ocasiões, espaços dialógicos para o refinamento e expansão de uma forma de produção de conhecimento acadêmico que não exclui a historicidade e a subjetividade. Ao contrário, vê nas elaborações que as pessoas fazem de si, um caminho fecundo para interpretações conjuntas do vivido, de modo que as trajetórias pessoais e grupais sirvam de lições para as transformações individuais e coletivas.

A seguir, apresentamos as concepções que atravessam cada uma das nossas linhas de pesquisa, anunciando os trabalhos produzidos e em andamento que poderão ser consultados posteriormente na Biblioteca Virtual da Universidade Federal do Ceará.

ARTE, ARTE-EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

A arte, a arte-educação e a experiência estética estão presentes em praticamente todas as pesquisas desenvolvidas pelos membros do DIAFHNA, não apenas como áreas principais de estudo, mas também como suporte metodológico que auxilia nas estratégias teórico-metodológicas das pesquisas. Os principais autores e estudiosos que vem servindo de referência nos trabalhos desenvolvidos nesses campos são: João Francisco Duarte Jr, Ana Mae Barbosa, John Dewey, Herbert Read, Belidson Dias e Rita Irwin.

⁵³ Em algumas investigações combinamos a Pesquisa (Auto)Biográfica com a Etnografia, a Pesquisa-Ação, a *Démarche Clinique-Dialogique*, a Pesquisa Participante e a A/r/tografia.

⁵⁴ Este importante evento vem ocorrendo bianualmente, desde 2004, quando a UFRS sediou o I CIPA. Maiores informações podem ser encontradas no *site* da Associação Nacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAFH).



Na pesquisa(auto)biográfica em educação trabalhamos com narrativas de si, buscando desenvolver maneiras de identificar e construir experiências formadoras que possibilitem os indivíduos tomarem consciência de si e do seu processo de formação. Nesse sentido, a arte é um processo que possibilita experiências e reflexões importantes para nossos objetos de estudo.

Nessa linha de pensamento, as pesquisas que trabalham com arte acreditam, assim como Duarte Jr. (2001, p. 23), que, de uma forma geral, a arte contribui diretamente para “a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida”.


Nesse sentido, a arte passa a ser vista e pensada não apenas como um campo de estudo, mas como base de toda a educação. O autor Herbert Read (2001) entende que educação é um processo que tem como objetivo desenvolver a singularidade do indivíduo, juntamente com a consciência social e o sentido de coletividade, ou seja, trata-se de formar um indivíduo singular, imerso nas normas e padrões culturais de uma sociedade. Sendo assim, a arte possibilita uma consciência das relações entre individualidade e coletividade de forma bastante ampla, podendo favorecer resistências e transformações.

A educação estética surge, nesse contexto, como um aprofundamento da proposta de “educação pela arte”, no momento em que passamos a trabalhar a educação do sensível para o desenvolvimento de uma percepção do mundo exterior aliada e conectada à expressão do mundo interior. Educar os sentidos para que eles sejam capazes de captar o que nos rodeia, assim como educá-los para expressar de forma eficiente o que sentimos ou pensamos.

A arte-educação, ainda hoje, é uma área de estudo em desenvolvimento. Muitas vezes ela é associada, apenas, ao ensino de arte, o que é visto como limitante para a potência que esse campo de estudo vem mostrando ao longo dos anos. Ao observar o movimento de arte-educação no nosso país, atualmente, percebemos que

[...] a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é a associação ao desenvolvimento cognitivo. [...] Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas. (BARBOSA, 2010, p. 17)

Reconhecer as várias perspectivas da arte-educação e identificar qual a vertente que orienta as nossas reflexões e práticas, hoje, é importante, pois só através desse processo podemos nos firmar enquanto campo de conhecimento e a partir disso pensar novos desdobramentos para sua capacidade formativa.




Dentro dessa perspectiva, quando falamos em arte-educação estamos pensando, não apenas, no ensino de arte, ou seja, das disciplinas ministradas em escolas ou universidades, estamos falando, também, de uma luta política. Uma luta por uma visão mais ampla do que seria uma educação emancipatória do indivíduo através/com a arte, não só dentro das escolas, mas em todo e qualquer ambiente educativo e artístico. Também falamos de um direito que todos têm à expressão, à arte e ao acesso à cultura, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDH) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Por esses e outros motivos, a arte, a arte-educação e a experiência estética vêm ganhando cada vez mais espaço dentro dos trabalhos desenvolvidos com os fundamentos e procedimentos da Pesquisa (auto)biográfica em educação. Quando propomos um diálogo entre áreas e metodologias de estudo que trabalham com a formação humana, a arte tem muito a colaborar, tanto no embasamento teórico, quanto metodológico.

No Grupo DIAFHNA três trabalhos foram concluídos nessa linha temática: *Biograficidade: a Arte Urbana na Invenção de si e do Espaço* – Alessandra Oliveira de Araújo (Doutorado - 2018); *Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional* – Luciane Germano Goldberg (Doutorado, 2016) e *Arte em Cena: Narrativas Juvenis de uma Experiência Formadora com Arte Espírita* - Larissa Rogério Bezerra (Mestrado - 2013). Encontram-se em andamento duas pesquisas: *Os Sentidos das Experiências em Artes Inscritas nas Histórias de Vida de Licenciandos em Artes Visuais* – Larissa Bezerra (em nível de Doutorado) e *Ateliê do Iprede: Contribuições da Arte para a Formação Estética de Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social* - Tamara Larripa (em nível de Mestrado).

JUVENTUDE, DIREITOS HUMANOS E CULTURA

Nesta linha temática o Grupo DIAFHNA vem desenvolvendo trabalhos que problematizam os modos de vida juvenis em diferentes espaços educativos. cinco teses foram concluídas: *A Produção dos Sonhos dos Jovens da Casa Grande* – José Tancredo Lobo (2010); *“Aprender como é o mundo”: histórias de vida de jovens egressas do acolhimento institucional* - Aline Da Silva Sousa (2016); *Alunos Abjetos: Etnografia da Inclusão numa Escola Pública Municipal de Fortaleza* - Valéria Cassandra Oliveira de Lima (2016); *Urucongo de Artes: Os Sentidos das Experiências de Educação Popular para Jovens Rurais* – Ana Maria do Nascimento (2018); *Entrecruzamentos Temporais e Resiliência no Processo de Biografização de Jovens em Situação de Risco e de Vulnerabilidade Social* - Elismária Catarina Barros Pinto



(2019). No mestrado foram concluídas quatro dissertações: *Trajetórias Juvenis nas Ondas da Rádio-Escola* – Alessandra Oliveira Araújo (2008); *Os Educadores-Palhaços do Grupo Fantasia: o que Aprendem e o que nos Ensinam Sobre Educação Moral* - Aline da Silva Sousa (2010); *A Escola na Vida de Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional: Narrativas e Percepções* – Elismária Catarina Barros Pinto (2014); *O Papel Formativo do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) na Comunidade do Lagamar Através da Perspectiva dos Participantes: Uma Experiência de Construção da Resiliência e do Empoderamento* – Tiago Bruno Areal Barra (2015).


Com Clifford Geertz (1989) compreendemos a cultura como “teia de relações”. Nas interações, os seres humanos articulam sentidos a partir de suas experiências, dando-lhe forma e ordem. A narrativa, por suas características autopoietica e integradora é a via fecunda para tal operação, propiciando uma necessidade vital do ser humano: o de comunicar-se e de inventar-se permanentemente.

As juventudes rurais e urbanas, com todas as suas nuances, têm sido parceiras no esforço de trazer as narrativas de si para o centro das reflexões teóricas em educação.

Uma das concepções que perpassa todos os trabalhos é a perspectiva de que a juventude não é apenas uma fase cronológica da vida, mas uma categoria social que se institui e reconstitui constantemente. Para Machado Pais (1993, p. 28), a juventude “é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”.

Por que a pesquisa com jovens traz em si um grande potencial? De acordo com Olinda (2009) os jovens precisam ser tratados como indivíduos, com capacidade para criar, criticar e experimentar novas formas de ser, pensar e estar no mundo. Depois de anos e anos perpetuando uma perspectiva em que o jovem foi sempre taxado por suas características generalizadamente negativas, o campo de estudos sobre juventude tem dado espaço para o desenvolvimento de representações positivas sobre o ser e o fazer dos jovens, dando-lhes “voz e vez” nos processos que eles mesmos vivenciam e mostrando-os como sujeitos capazes de solucionar suas questões e problemas.

Na história da sociedade brasileira, muitas lutas foram travadas para que a criança e o adolescente pudessem ser considerados como sujeitos de direito. Os jovens, ainda hoje, buscam se firmar enquanto categoria social com diversidade de identidades, direitos e deveres. De acordo com Groppo (2000, p.17) as diferentes juventudes “constroem identidades juvenis




diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos adotados em cada grupo em particular, inclusive nos casos em que há coincidência étnica, de classe, gênero e localidade”.

Outras preocupações são comuns no nosso grupo de pesquisa. A principal delas é a intenção de ser mais um elo no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, atuando em dois níveis: a) na produção de conhecimentos sobre os modos como instâncias governamentais e da sociedade civil, vêm atuando para a proteção, defesa e controle para efetivação dos direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens; b) na criação e consolidação de procedimentos metodológicos de pesquisa que envolvam os jovens como pesquisadores, contribuindo com sua formação crítica e autônoma. Enquanto profissionais da educação popular, somos parte importante na construção de uma cultura de direitos humanos, nos cabendo um papel formador que alicerça as lutas sociais e que pode impulsionar a participação efetiva das juventudes.

Nosso compromisso com a Educação em Direitos Humanos, transversaliza nossos estudos e tem nos levado a diferentes ambientes, além do escolar, a saber: centros socioeducativos; instituições de acolhimento, hospitais, templos religiosos e organizações não governamentais (ONG). Nossa intenção é vivenciar processos educativos que estimulem a tolerância, o respeito à diversidade, a cultura de paz e a consolidação de valores necessários à dignidade humana. As narrativas juvenis são tecidas, a partir de procedimentos individuais e coletivos⁵⁵. No primeiro tipo, privilegiamos a “entrevista narrativa” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002) e, no segundo, vivenciamos processos de biografização, como: Círculo Reflexivo Biográfico; Círculo Investigativo Dialógico; Ateliê Biográfico Musical e Passeio Fotográfico.

Privilegiamos a atuação com jovens vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social. Suas narrativas têm demonstrado, não apenas as discriminações e violações de direitos sofridas, mas, também, seus processos resilientes e de empoderamento. Ouvindo-os, entendemos a construção social que está na base da exclusão e da intolerância e reunimos elementos para repensar a lógica que alimenta os sistemas de ensino e os modos de funcionamento das organizações que se ocupam com o segmento juvenil. As histórias de vida dos jovens fomentam a discussão de temáticas relativas à diversidade sociocultural, seja de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências etc.

⁵⁵ Para maiores detalhes, Cf: Olinda e Araújo (2018).



As pesquisas têm nos mostrado que o enfrentamento das diferentes violências sofridas pelos jovens exige mudanças estruturais no país que permitam melhor distribuição de renda e de oportunidades educativas, mas há necessidade de atuação em níveis superestruturais que alcance corações e mentes numa nova forma de encarar o outro. A representação do jovem como problema precisa ser superada e isso só será possível com apoio social e investimentos continuados em programas e projetos que permitam a este segmento vivências de experiências socioculturais envolvendo diferentes linguagens artísticas, esporte e lazer.

NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Como chegamos a ser os profissionais da educação que somos hoje? Que pessoas, eventos e experiências foram mais significativos na nossa trajetória? Para onde estamos direcionando nossa atividade profissional e como nos transformando neste percurso?


As perguntas supracitadas têm orientado nossas reflexões sobre a formação do educador popular que atua na escola ou em outras instituições educativas. A via da narrativa de si é essencial, por suas características integradora e interpretativa e por seu potencial heurístico e autopoietico.

A narrativa sempre esteve presente na história da humanidade, seja como recurso de contação de histórias no cotidiano, seja como registro oficial e histórico de uma sociedade. Narrar é uma atividade formadora e transformadora. Quando narramos, tentamos estruturar todos os fatos dentro de uma sequência para que possa ser compreendido por nós e por outros. Com isso, articulamos sentidos, tecendo, assim, uma narrativa que permeia a construção de uma história de dimensão individual e coletiva.

Quando narramos uma história, estruturamos e organizamos vários acontecimentos isolados em um contexto, dando forma ao vivido (configuração). Elaborar um caminho que “costure” os acontecimentos não é tarefa simples, afinal de contas

contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente a narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’. O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p. 92).

Narrar é um processo tão intenso e profundo que é considerado não apenas como parte do processo formativo, mas um processo formativo em si. Delory-Momberger (2008) chega a



discutir qual o verdadeiro sentido da narração no processo de formação do indivíduo, defendendo que


a história de vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56)

Narrar sobre as nossas experiências é não só uma forma de organizar os fatos vividos, mas identificar as vivências que foram fundamentais para a nossa formação e com isso refletir sobre elas. Afinal,

falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis à nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2010, p. 48)

O sentido que as experiências ganham ao serem inseridas em uma história produzida coletivamente ou em interação com um pesquisador, é diferente de quando pensadas de forma individual. Existe uma intensionalidade implícita quando elas são pensadas e encaixadas num enredo a serviço de um projeto que busca articulação de diferentes temporalidades. Nessa perspectiva, a atividade biográfica torna-se muito mais do que uma simples metodologia, ela é parte do processo de formação do sujeito participante da pesquisa, por se tratar de uma atividade mental e reflexiva, “segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 26). Isso é fundamental para que as pessoas consigam se observar tanto como autoras das suas próprias histórias, quanto da história social a que elas fazem parte.

Apresentamos, a seguir, a produção de teses nesta linha temática: *Meditação Autobiográfica sobre a Arte de Viver de Sri Sri Ravishankar: Aventura, Formação, Sabedoria e Educação* – Lucia Rejane de A. Barontini (2008); *Histórias de Formação em Pesquisa: Trajetórias dos Grupos de Pesquisa de Iniciação Científica da UECE e da UFC* – Silvina Pimentel Silva (2008); *Tornar-se Negro: Trajetórias de Vida de Professores Universitários do Ceará* - Maria Auxiliadora G. de Paula (2009); *Os sentidos das Experiências em Artes inscritas nas histórias de vida de licenciandos em artes visuais* - Larissa Rogério Bezerra (Em andamento). No mestrado foram concluídas as seguintes dissertações: *Entre o Dito e o Não Dito: a Repercussão da Nova Sistemática de Avaliação da SEDAS entre os Professores, Gestores, Especialistas e Técnicos em Educação* – Judenildes Guedes (2005); *Experiências de Vida e Formação do Educador Popular Alemberg Quindins da Fundação Casa Grande* –



Carmem Débora Barbosa (2010); *Narrativas de Vida e Processo de Espiritualização dos Professores do Ensino Religioso* - Elaine Freitas de Sousa (2011); *O Diálogo Inter-Religioso na Prática Pedagógica dos Professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza* – Daniel Pereira Leão (2016); *O Padre Cícero na Escola Pública de Ensino Fundamental do Horto: o que as Narrativas Docentes Revelam* – Rogério Castro Paiva (2018).

PESQUISAS COM CRIANÇAS E NARRATIVAS

O desejo e a necessidade latente das pesquisas desenvolvidas pelo DIAFHNA de acolher e abranger todos os sujeitos, em suas diversidades - etárias, étnicas, espirituais, profissionais, culturais e sociais - ampliou os olhares também para as crianças e as infâncias, entendendo que, assim como os jovens, as crianças são sujeitos de direitos, que possuem universos peculiares em formação e que também têm história, merecendo ser contadas por elas próprias, em suas linguagens, seja pelo desenho e/ou pela oralidade, constituindo assim, seus *mundos de vida*⁵⁶ e suas existências.

Esta linha de pesquisa é a mais recente nas produções do DIAFHNA, integrando duas pesquisas de doutorado: *Autobiografismo: Desenho Infantil e Biografização com Crianças em Situação de Acolhimento Institucional* – Luciane Germano Goldberg (2016) e *Os Sentidos do Pertencimento à Cultura Cigana: Narrativas de Crianças, Tecidas Coletivamente* – Liana Liberato Lopes Carlos (em andamento).

Se, como vimos no item anterior, os jovens são vítimas de silenciamento e invisibilidade social, também o são as crianças, que, ao longo da história, foram consideradas sujeitos sem fala, como podemos ver no termo originário da palavra infância: *infans*, que denota, segundo Kohan (2008, p. 41), aquele “incapaz de falar” que “está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade”:

Percebemos então que a etimologia da palavra ‘infância’ reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social. De maneira que a infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão. Por razões de uma falta, a infância ficou de fora, como igual aos deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos (Id.).

⁵⁶ A expressão “mundo-de-vida” refere-se, segundo Delory-Momberger (2008, p. 91) “ao sistema construído de suas representações e, em particular, de suas representações do saber”, constituindo uma “reserva de saberes”, que formam um universo simbólico de referência.




Diante dessas construções históricas e das diferentes representações sociais de crianças e infâncias, atualmente há uma importante corrente de pesquisas e estudiosos nas áreas da Sociologia, Antropologia, Filosofia e Educação que lutam pela categoria social da criança como um ser de direitos, defendendo assim, a pesquisa *com* as crianças e não somente *sobre* elas, colaborando para a desconstrução da ideia de que a criança é um ser passivo ou um “adulto em miniatura”, que tem como objetivo de vida apenas preparar-se para a vida adulta, pois “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 35). Nossos esforços se inserem nessa luta social, voltando-se para a pesquisa com crianças, especialmente, em situação de vulnerabilidade ou invisibilidade social (i.e., crianças em acolhimento institucional e crianças pertencentes a grupos marginalizados, como as crianças ciganas).

Contextualizando nossos universos de pesquisa, no que tange às pesquisas (auto)biográficas com crianças, destacamos a sua incipiência e inovação, promovendo a quebra dos paradigmas adultocêntricos que deixaram a criança, por muito tempo, na sombra em que, ao ser pesquisada, nunca foi verdadeiramente ouvida, pois sua palavra não representava fiabilidade científica. Imagine então ser capaz de contar sua própria história e refletir sobre ela.

Nosso Grupo dialoga com duas importantes referências na pesquisa (auto)biográfica com crianças: Martine Lani-Bayle, da Université de Nantes, que teve uma de suas importantes obras recém traduzida para o português e publicada no Brasil -, *A criança e sua história: por uma clínica narrativa* (2018); e Maria da Conceição Passeggi (UFRN/Unicid), responsável por publicações na área, sendo a mais recente a coletânea *Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação: Infâncias e Adolescências em Espaços Escolares e não Escolares* (2018), fruto do II Colóquio Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica com Crianças e Jovens (II CINPAC/UFRN, 2018). As autoras citadas são algumas das pioneiras na pesquisa (auto)biográficas com crianças, defendendo a capacidade que a criança tem de se autobiografar, pois “no ato de biografar-se, contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico” (PASSEGGI, 2014, p. 140).

Cabe também destacar a importância que damos em nossas pesquisas com crianças ao desenvolvimento de metodologias sensíveis e dialógicas, valorizando todas as formas de expressão próprias das crianças e em suas variadas linguagens, sendo a arte elemento fundamental, pois por meio da música, do desenho, da literatura, de atividades corporais, de vídeos, animações, filmes, etc. construímos situações e espaços de expressão e criação, em que as crianças possam fruir, sentir, expressar e elaborar suas narrativas autobiográficas livremente.



Nesses espaços de interação é fundamental instaurar um ambiente de verdadeira escuta sensível (BARBIER, 2002), de co-construção, de diálogo, de respeito e de confiança, pois para que haja essa verdadeira troca é preciso saber também acolher do choro ao riso, da raiva à satisfação, estar presente e inteiro na experiência para receber e aprender a olhar/ouvir a criança, na sua alteridade, potencialidade e estrangeiridade.

O UNIVERSO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO HUMANA

Há 11 anos nos ocupamos de pesquisas que fazem interface entre as Ciências da(s) Religião(ões), as discussões emergentes sobre espiritualidade e a Educação. Ao longo desses anos temos sido interpelados sobre a pertinência dos nossos estudos em face da laicidade do Estado. Por que uma universidade pública deveria se ocupar desta temática? A religião não seria “o ópio do povo” a justificar injustiças e produzir fundamentalismos?

De início, ao responder tais indagações, insistimos na diferença entre laicidade e laicismo. A primeira é uma conquista histórica da modernidade. É um princípio democrático a ser preservado para que se evite a ingerência da dimensão religiosa na esfera governamental e de Estado. Porém, não se pode confundir laicidade com negação ou embaraçamento às religiões, passando por cima do direito à livre opção e vivência religiosa. A Laicidade precisa ser permanentemente problematizada, não estando dissociada da tolerância e do respeito às práticas religiosas, pois, como lembra Domingos (2008), tal categoria não é a-histórica. Até mesmo na França, país que levou às últimas consequências as discussões sobre este princípio, sua concretização foi amadurecendo ao longo de um século e continua em permanente discussão. Por sua vez, o segundo, indica uma atitude de hostilidade às religiões e nega, pelos embaraços que causa às atitudes religiosas, às religiões e às suas manifestações públicas, o direito subjetivo à livre opção religiosa, prevista no ordenamento jurídico brasileiro.

Cabe à universidade, seja pública ou privada, produzir conhecimentos nos campos artísticos, científicos e filosóficos que envolvam os fenômenos naturais, humanos e sociais de modo a colaborar com modos de vida mais humanizados e justos. Assim, precisamos indagar: como se apresenta o fenômeno religioso hoje e a quais projetos sociais almejam? Podemos apenas repetir que “a religião é o “ópio do povo”, abrindo mão de estudar este aspecto da cultura tão significativo na vida das pessoas e das coletividades?

Acreditamos que é tão necessário fazer uma crítica à dimensão deformadora e conformadora da religião, quanto pensá-la como experiência formadora emancipatória. Assim, dialogamos com Marx para pensar a dialética inscrita nas manifestações religiosas no sistema



capitalista. Antes de dizer a célebre frase “a religião é o ópio do povo”, Karl Marx (2005, p.146-147) não deixou de reconhecer sua dimensão de consolo aos aflitos: “A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma.” A religião era apontada por ele, na sua firme crítica irreligiosa, como uma invenção humana, como “a autoconsciência e o sentimento de si do homem, que ou não se encontrou ainda ou voltou a se perder” (MARX, 2005, p. 147). Na sua concepção o Estado e a sociedade, por representarem um mundo invertido, ao criarem a religião, produzem uma consciência invertida do mundo dando uma base de consolação e justificação. A religião seria uma felicidade ilusória, daí porque, sua abolição seria condição para uma felicidade real.

A história nos mostra o quanto visões científicas ou pseudocientíficas colaboraram com holocaustos, genocídios e tragédias, pautadas na intolerância e no racismo. Nesses processos as religiões institucionalizadas, muitas vezes, referendaram a violência, manipulando e maculando ensinamentos sagrados das grandes tradições religiosas. Há, portanto, razões históricas para uma crítica violenta às religiões. Mas não podemos esquecer que estas elaborações só foram possíveis pela pesquisa cuidadosa dos fatos históricos e sócioantropológicos

Sempre na perspectiva crítica anteriormente frisada, produzimos as seguintes teses: *Experiências Formadoras dos Romeiros do Padim Ciço: Entre a Busca de Cura, Rezas e Ritos* - Anair Holanda Cavalcante (2010); *Trajetórias de Espiritualidade de Mulheres Rezadeiras: o que a Vida lhes Ensinou?* - Filadélfia Carvalho de Sena (2011); *Narrativas Autobiográficas de Teresa de Ávila: Veredas e Desafios para a Formação Humana na Contemporaneidade* - Daniel Matos de Araújo Lima (2013); *Histórias de vida de mulheres romeiras: experiências socioreligiosas e os processos formativos na terra da Mãe das Dores e do padre Cícero* - Adriana Maria Simeão da Silva (2018); *Os Sentidos da Experiência Religiosa no Vale do Amanhecer: Trajetórias Educativas e Espiritualizantes das Missionárias Nityamas, Gregas e Mayas* – Gercilene Oliveira de Lima (2019); *Projeto Grandes Pessoas: Construção do Diálogo Inter-Religioso no Lar Fabiano de Cristo* – Maria Neurilane Viana Nogueira (2019). Temos, em andamento, a pesquisa de doutorado: “*Estudar a Si*” no Centro Espírita Beneficente União do Vegetal: *Narrativas do Processo de Formação de Mestres e Conselheiras no Núcleo Santa Fé do Cariri* - Francisco Roberto Brito. Uma dissertação foi finalizada: *Educação, Juventude e Esperança no Sertão de Oiticicas – Viçosa do Ceará: as Aprendizagens Experienciais Realizadas no Centro Espírita “O Pobre de Deus”* - Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues



(2013).


Em síntese, pela via da narrativa produzida individual ou coletivamente, buscamos compreender os significados e sentidos da experiência religiosa na formação humana. Procuramos contribuir com novas formas de sociabilidade, conectadas com o desejo de uma vida plena, de uma vida em abundância. Com o intuito de levar para as comunidades como um todo, um pouco desses aprendizados experienciais que conquistamos com os trabalhos anteriormente citados, no ano de 2020, os pesquisadores do Diafina organizaram e publicaram um e-book chamado *Narrativas Autobiográficas e Religiosidade* (OLINDA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Da mesma forma que as pessoas não têm identidade fixa, os grupos de pesquisa também vão se constituindo nas condições sócio-históricas em que estão inscritos. Ao longo de sua trajetória, para que se possa responder aos desafios da formação humana, há integração de novas temáticas, de diversificados aportes teóricos e de abordagens metodológicas.

Narramos a experiência de um grupo que se faz ao caminhar, com o cultivo do diálogo e dos afetos, almejando produzir conhecimentos acadêmicos com o devido rigor, mas sem expulsar a sensibilidade e os sujeitos que encenam suas vidas na trama desafiadora da sociedade do risco, da competitividade, do conhecimento, da informação e das relações voláteis. Enfrentamos as dificuldades de consolidar um paradigma experiencial, na relação entre singular e plural, pela mediação da arte e do diálogo.

Conforme expresso ao longo do texto, ocupamo-nos de diferentes temáticas: constituição de grupos de pesquisa; Educação em direitos humanos, com destaque para os direitos de crianças e adolescentes, formação juvenil; pesquisas com crianças; formação do educador popular; religiosidade popular; o direito à livre opção religiosa e a consequente legitimidade da diversidade e pluralidade religiosa; o desafio do diálogo inter-religioso em face do crescimento das concepções que demonizam as religiões do universo mediúnico, com destaque para aquelas de matrizes africanas e indígenas; o encontro entre religiões orientais e ocidentais na formação de uma nova consciência; formas de enfrentamento às diversas violências religiosas: fundamentalismo, fanatismo, obscurantismo e intolerância; o caráter não confessional e não proselitista da disciplina escolar Ensino Religioso, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como componente constitutivo da formação básica do cidadão; modos de relacionamento das camadas oprimidas com o sagrado, destacando a religiosidade como resistência e empoderamento, no quadro de teorias de(s)colonializantes; a



importância da arte na formação dos professores e dos indivíduos em geral; o desenvolvimento e a educação do sensível e da educação estética; e a arte/educação como uma luta política dentro do nosso sistema socioeducativo.

Em meio a uma pluralidade epistemo-metodológica não apenas produzimos conhecimento, mas produzimos a nós mesmos como seres pensantes e sensíveis que não aceitam nenhuma forma de injustiça e de processos desumanizantes.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, V. 3).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINGOS, Marília de F. N. Escola e Laicidade: o modelo francês. In: **Revista Cultura e Comunidade**. V.3, Nº 4, 2008, p. 153-170.

DUARTE Jr., João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio e FINGER, Mathias (Orgs). *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa:Pentaedro/Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida em formação**. 2.ed. Natal: EDUFRN, 2010.



JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin e GASKELL, J (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4.ed. Petrópolis/Rj:Vozes, 2002. p 90-113.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LANI-BAYLE, Martine. **A criança e sua história: por uma clínica narrativa**. Trad. Maria da Conceição Passeggi e Sandra Maia-Vasconcelos. Natal: EDUFRN, 2018.

LANY-BAYLE, Martine e PASSEGGI, Maria (Dir.). **Raconter L'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014. (Col. Histoire de Vie et Formation).

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 2.Ed. São Paulo: Boi tempo Editorial, p.146-147, 2005.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Grupo de pesquisa DIAFHNA: Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas. In: SOUZA, Elizeu C; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B.(Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal, RN: EDUFRS; São Paulo: Paulus, 2008, p. 247-264.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; ARAÚJO, Alessandra Oliveira de. Narrativas de vida tecidas na pesquisa com jovens a partir de procedimentos individuais e coletivos. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria V.; ALMEIDA, Nádja Rinelle O. **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Curitiba CRV, 2016, p.231-246.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; NOGUEIRA, Neirilane Viana; CASTRO, Rogério Paiva. As Produções de um grupo de pesquisa que se reinventa no diálogo e na busca de um novo rigor. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: EdUECE, 2017, p. 17-45.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Narrativas Autobiográficas e Religiosidade / Ercília Maria Braga de Olinda; Renata Marinho Paz (Orgs.)**. Fortaleza: EdUECE, 2020.

PAIS, Jose Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescência em espaços escolares e não-escolares**. Natal: EDUFRN, 2018, [e-book].

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; PASSEGGI, Maria da Conceição, SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008.



CAPÍTULO 36

DOI: 10.47402/ed.ep.c202155936073

EJA: POLÍTICAS PÚBLICAS NA PANDEMIA E AULAS REMOTAS PARA ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS

Iolanda Pereira Santana, Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Assunção

Lenilda Austrilino, Dra. Em Educação e Professora UFAL

RESUMO


A pandemia, afetou duramente o ensino presencial no país e no mundo, impulsionando o setor educativo a pensar alternativas para oferecer aos educandos um modelo de escolarização que abolisse a aula presencial enquanto durar a pandemia. O uso das tecnologias para traçar novas estratégias de ensino, foi fundamental, garantindo a aprendizagem que antes ocorria na sala de aula. O modelo de aulas remotas, onde os educandos recebem os conteúdos à distância, alcança e beneficia no país, apenas parte destes, àqueles que têm acesso a recursos tecnológicos e cujas famílias são no mínimo alfabetizadas. A Escola Pública, em sua acentuada crise, que se iniciou com a Reforma do Estado Brasileiro dos anos 90, somados, aos constantes ataques à Constituição Brasileira de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, subtrai constantemente recursos financeiros destinados à educação e outras áreas sociais do país. Essa prática nociva inviabilizou ao longo do tempo, a educação da parcela mais vulnerável da sociedade, que depende exclusivamente da escola pública para estudar. Repensar o espaço educativo para esse público, alocar e garantir recursos financeiros, torná-lo efetivo significa promover uma educação digna, nos modelos propostos na Constituição Cidadã. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente afetada pela negligência das autoridades do país, agora poderá ser banida, das ações educativas para o povo brasileiro, a menos, que se elabore uma política eficiente resultante de ampla discussão nacional com financiamento garantido. No Brasil ainda persiste o analfabetismo são milhões de pessoas que não sabem ler, nem escrever, por falta de interesse das autoridades da nação brasileira e, de uma política pública que garantisse ao povo o direito adquirido na Constituição vigente. A nova modalidade de ensino, chamada de ensino não-presencial, tende aumentar o analfabetismo, a pobreza e a miséria, e o Brasil alfabetizado, pode se tornar ideia do passado, caso não haja urgentes iniciativas que saiam da teoria para prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Políticas Públicas, Pandemia, Educação à Distância

INTRODUÇÃO

A tentativa de implementação das aulas online descortinou as desigualdades sociais graves que já fazem parte do cotidiano da população vulnerabilizada, Souza, M.M (2020)

O mundo inteiro, em 2020, teve que adotar medidas para controlar a propagação da pandemia causada pelo Corona vírus. No Brasil, a pandemia afetou principalmente a pobreza que mantêm a si e a família com trabalhos temporários, ambulantes e os que vivem na periferia dos estados e municípios. Agora eles passam a depender exclusivamente das ações sociais do



Estado, o que deixa claro a dimensão da desigualdade social. A falta de investimento na educação desde às primeiras ações educativas do Brasil, acarretou uma grande massa populacional de excluídos, analfabetos e ignorantes. A pobreza tem relação com o analfabetismo, é pertinente agora, em tempo de pandemia refletir o prejuízo de não ter investido na educação do povo.

A realidade das escolas públicas, associada à pobreza dos educandos não esconde a omissão e negligência da falta de investimento em ações educativas que possibilitassem a prática da leitura e da escrita entre os jovens e adultos da nação, confirmando uma alfabetização de fato. A EJA, é constituída de dois públicos: os excluídos, adultos maduros que são analfabetos ou tem pouca escolaridade e os adultos jovens e adolescentes que tiveram uma interrupção na trajetória escolar por diversos motivos, com destaque a situação financeira.

Os educandos das classes de alfabetização da EJA, necessitam de uma atenção especializada; progredir nos estudos está relacionado com uma boa alfabetização e a fase do letramento. Essa etapa educacional garante a oportunidade de chegar às demais fases educativas, no entanto diante do contexto alfabetizador das classes de jovens e adultos, o Plano Nacional de Educação (PNE) com metas a serem cumpridas e a inexistência de uma política que contemple as necessidades desses educandos com o devido financiamento. O fracasso da EJA, está relacionado com a questão do financiamento inadequado, que inviabiliza o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano, com a pandemia esse quadro tende a se agravar.

1. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA SÓ PARA UMA MINORIA

Sem dinheiro e vontade política da nação, se torna impossível um Brasil alfabetizado, não somente no sentido de aprender a ler e escrever, mas também de garantir a participação desses sujeitos na sociedade letrada. (Coelho, 2017) enfatiza que: A alfabetização é uma aprendizagem complexa pressupõe a inserção do sujeito no universo letrado, ampla meta educativa na constituição cognitiva, social e política do sujeito. No entanto é necessária a formulação de uma política pública adequada e que receba recurso do Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), igualmente às demais modalidades educativas, porque atualmente a EJA é a que recebe menos recursos financeiros do Fundo, apesar da prioridade constitucional, de erradicar com o analfabetismo no Brasil.

Percebe-se que gradativamente a EJA, vem sendo banida das iniciativas educacionais do país, seja por escassez de recursos financeiros, ou das discussões que envolvem uma suposta



melhoria no sistema educacional brasileiro. Nesse tempo de pandemia, existem muitas discussões e debates sobre o tema, com apresentação de propostas de como alfabetizar às crianças, principalmente na rede privada de ensino, mas pouca ou nenhuma menção é feita sobre a alfabetização na educação pública e principalmente para atender a escolarização dos jovens e adultos. O poder público se omite totalmente desse debate e deixa a situação a critério dos gestores escolares e dos professores alfabetizadores com o agravante de cortes financeiros.

A grade curricular é um dos desafios da EJA, muitos educandos das classes de alfabetização, ainda não conhecem todas as letras do alfabeto brasileiro, impossibilitando a aprendizagem da leitura e da escrita, os livros adotados para alfabetizar não contemplam as necessidades dos educandos, além da falta de capacitação dos professores e o uso de novas tecnologias, uma metodologia ultrapassada demonstra o descaso para essa modalidade educativa, se utiliza ainda em grande parte das escolas o uso do quadro e o giz para alfabetizar. A EJA não conseguiu seu espaço educativo, e muitas vezes à educação acontece em ambientes improvisados. Muitas das escolas públicas do país, classes que estudam crianças no diurno, no noturno servem como espaço alfabetizador para jovens e adultos.

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2015 chamou a atenção sobre a ausência de qualquer formulação referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de Educação Básica. O texto limita-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos. Não há qualquer reflexão sobre a especificidade dessa modalidade tendo em vista os seus sujeitos. (Castelli, R., 2019).

A BNCC, objetiva nortear os currículos do sistema educativo brasileiro, e abrange todas as redes educativas e todas as unidades da *federação do país, orienta também as propostas político pedagógicas de toda rede pública e privada da educação*, envolvendo os níveis de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil em geral. Brasil (2020) enfatiza que: a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A própria legislação que já define a importância da Base Nacional Curricular Comum, atende às etapas e modalidades educacionais. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa, com muitos significados na história do Brasil, portanto merece ser considerada, e foram vários séculos de marginalização e exclusão desse público da iniciativa educativa nacional.

O Brasil teve sete (07) Constituições, a de 1934 “ao anunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional” representou um novo marco nas Constituições brasileiras. Teve-se pela primeira vez a “constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais”



Teixeira e Vespúcio (2014). A primeira tentativa Constitucional em universalizar direitos fundamentais e básicos para o povo brasileiro foi a Carta Magna de 1934, no entanto o Golpe de Estado de 1937, pôs fim a vigência acabando com a esperança de um país mais humano e mais justo.

O povo brasileiro não desistiu e reivindicou seus direitos em uma ampla mobilização nacional, uma nova ruptura acontece e consolida a Constituição de 1946, e a educação volta a ser defendida como direito de todos. Segundo, Baleiro e Sobrinho (2001), “A Constituição de 1946, buscava restaurar inovações de Carta de 1934 que haviam tido fim pelo Golpe de 1937, em especial em matérias de proteção aos trabalhadores, à ordem econômica, à educação e à família”. Essa foi a segunda tentativa do povo brasileiro de lutar por um direito universal o de aprender a ler e escrever, o mínimo que deve ser garantido para todos. Essa Carta Magna gerou grande expectativa para o Brasil, com envolvimento de muitos segmentos sociais, nesse contexto, surge Paulo Freire, até hoje tido como ícone da educação brasileira.

Em 31 de março de 1964, o Golpe instituiu a Ditadura Militar, surgindo uma nova Constituição a de 1967, que legalizou o Regime Militar no Brasil. Sempre que o povo com muita luta adquire um direito Constitucional, vem logo em seguida um golpe, nessa Ditadura Militar, mais uma vez a educação do povo sofre perseguição sendo oferecida para uma restrita faixa populacional dos sete (07) aos 14 (quatorze) anos de idade, o ensino médio e o superior públicos seriam oferecidos aos mais necessitados, mesmo assim a gratuidade daria lugar a bolsas de estudos que deveriam ser restituídas. A Educação de jovens e Adultos foi ignorada nesse texto Constitucional.

Após de 21 anos de atrocidades da ditadura militar, o povo novamente consegue aprovar com árduas lutas a Constituição de 1988 “... Mais que isso, a educação constitui eficiente mecanismo de ação política (Ranieri, 1994 apud Raposo, 2005). Para Raposo, (2005),” a perspectiva política e a natureza pública da educação são destacadas na Carta magna de 1988, tanto pela expressa definição de seus objetivos, como pela própria estruturação de todo sistema educacional”. A educação no país desde a década de 90, logo após a confirmação de um novo marco na história brasileira que garantiu direitos sociais, Organismos Multilaterais com destaque ao Banco Mundial e FMI, interferem na autonomia dos países periféricos, estabelecendo o controle com os gastos nas áreas sociais, a educação é duramente desmontada.

O que grande parte das escolas tem feito, no esforço de diminuir os prejuízos dessa interrupção repentina e não prevista das atividades escolares mal iniciando o ano letivo, persistir



em dar continuidade, de alguma forma, dentro das possibilidades e recursos disponíveis nas escolas públicas e na rede pública de ensino, ao ensino interrompido, por meio de um ensino à distância, solicitando para isso, a colaboração da família Soares, M. (2020).

Deixar um debate de relevada importância como esse, que visa encontrar alternativas para garantir a escolarização dos educandos do país, evidencia uma atitude irresponsável e negligente dos atores responsáveis pelo sistema educacional brasileiro, se omitindo na discussão e realização do debate nacional online, já que o tema debatido no momento de pandemia, é garantir a escolarização dos educandos à distância. Discutir esse tema, envolve também disponibilizar recursos financeiros e investimento em novas tecnologias para as escolas públicas do país, não sendo de interesse nacional a educação do povo, isso significa um golpe nos direitos conquistados na Carta Magna de 1988.

No texto da Constituição de 1988, relativo ao dever da educação no Brasil, reformulado após a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro dos anos 90, onde lia-se que a educação era direito de todos e dever do Estado, passou-se a partir daí, a responsabilidade pela educação para a família e à sociedade. Di Pierro, M.C (2020) citada por Lima, M. (2020) esclarece que: Neste momento, as crianças dependem do auxílio dos adultos. Como um adulto que teve o direito à educação violada, vai ensinar? Investir na EJA é parte do sucesso das novas gerações. O Brasil ainda conta com uma quantidade significativa de pessoas que não sabem ler e escrever, sem contar com os analfabetos funcionais, aqueles que não atingiram a fase do letramento.

O analfabetismo vem de geração em geração com marcas mais acentuadas nas regiões norte e nordeste do país, em momento de pandemia, fica mais visível a situação de abandono do ensino público e a falta de investimento no setor, boa parte de nossos educadores não foram capacitados ou não a fizeram o suficiente para ter o domínio do uso das tecnologias aplicadas ao ensino, essa situação torna-os incapazes de formular propostas para educação à distância.

Essa realidade agravada pela situação financeira decorrente de baixos salários, esses professores, nem sempre dispõem de estrutura em suas residências, que lhe possibilitem colaborar com essa modalidade de aprendizagem garantido assim, a continuidade da escolarização dos educandos Soares, M. (2020) esclarece que:” para contornar os prejuízos no processo de aprendizagem dos estudantes escolas optaram pelo ensino não-presencial. No entanto, aulas online e internet de boa qualidade não é a realidade de todas as escolas brasileiras”. As classes de alfabetização da EJA, além de não contar com professores




capacitados sofre com o descaso dos governantes do país, esse Programa Educacional, não é relevante no sistema educacional brasileiro.

Correa, R. (2020) declara: “O governo não cumpre a Constituição e ignora que o acesso à Educação de qualidade é direito fundamental para ampliação da cidadania, para aprofundamento da democracia e para o desenvolvimento do país”. Ela informa que os países desenvolvidos do mundo, investiram pesado na educação e mostraram que somente com investimento público em educação conseguiram erradicar o analfabetismo e consequentemente, reduzir a pobreza, a criminalidade, e ampliaram o crescimento econômico, o bem-estar e o acesso da população aos direitos fundamentais.

Para Correa, R. (2020) “erradicar o analfabetismo no Brasil não é tarefa fácil. São séculos de governos como o de Bolsonaro que alijaram milhões de brasileiros da possibilidade de estudar”. Os números confirmam a declaração de Darcy Ribeiro, o antropólogo educador, romancista, criador da Universidade de Brasília (UnB): “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Esse projeto criminoso, nasceu desde a colonização do Brasil, e se perpetua até hoje, impedir o acesso do povo ao ensino e à cultura é uma estratégia para manter um país com grande número de miseráveis e excluídos, dependentes do Estado.

Sempre que existiu a menção de resgatar essa dívida histórica com o sistema educacional brasileiro, em relação à Educação de Jovens e Adultos nas Constituições mais progressistas do país, como as Constituições Brasileiras de 1934, 1946 e atual a Constituição Cidadã em vigor desde o ano de 1988, nelas identificamos direitos sociais conquistados com ampla mobilização da nação em destaque, a alfabetização de jovens e adultos como prioridade nacional, vem acompanhada de golpe, ditadura e emendas constitucionais que distanciam esse direito das ações do Estado cada vez inviabilizando um país alfabetizado e desenvolvido

Diante dessas evidências, qual a política pública para alfabetizar jovens e adultos no contexto da pandemia, utilizando aulas remotas? É possível manter a escolarização dos educandos da EJA, por meio de recursos tecnológicos? Nesse sentido, o método utilizado para escrever este artigo foi o de pesquisa documental, que segundo Bravo (1991) são documentos todas as realizações produzidas pelo homem e que pode revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Para esclarecer mais sobre o tema estudado, faz-se necessário analisar os diversos documentos do Ministério da Educação (MEC), sobre a política para educação de jovens e adultos e, também fazer uma pesquisa bibliográfica, em material teórico.



Daher, (2019) adverte: Tão logo assumiu o Ministério da Educação (MEC), o ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez - colombiano indicado por Ricardo de Carvalho para o cargo – extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e dissolveu a Secretaria de Educação e Cidadania, alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).


O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico - Raciais e Educação em Direitos Humanos. Em seu lugar, foram criadas duas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Daher, J. (2019).

A EJA é um Programa Educacional regulamentado pela LDBEN (1996) sua operacionalização está nos Planos Nacionais de Educação (PNE) suas diretrizes curriculares consta em uma Legislação Específica, os sujeitos das classes de alfabetização dessa modalidade educativa necessitam de tratamento diferenciado, estamos lidando com um grupo de educandos com experiência de vida, não podem ser alfabetizados como se alfabetiza crianças, necessitam de uma metodologia adequada, de investimento na capacitação dos professores e investimento nas Universidades Públicas do país.

Existe necessidade de investir na formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, entender dessa aprendizagem é importante, também livros adequados para necessidades diferenciadas, novas tecnologias e fiscalização para verificar a aprendizagem desses educandos, enquanto o conceito de sujeito alfabetizado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considera que alfabetizado é quem sabe ler e escrever um bilhete simples, a nossa realidade é que milhões de brasileiros considerados alfabetizados na sua maioria, apenas escreve o nome com muita dificuldade.

“Hoje nós temos aproximadamente 14 milhões de brasileiros que não são alfabetizados. É preciso dar conta de superar esse desafio. É preciso diminuir a taxa de analfabetismo funcional. É preciso dar conta de trabalhar a EJA de maneira íntegra com educação profissional... o que essa Secretaria de Modalidades Especializadas precisa fazer para executar o que a SECADI cumpria é implementar as metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE)” Silva, A. (2019).

A Constituição Brasileira de 1988, estabelece que a alfabetização de jovens e adultos é prioridade nacional por se tratar de uma dívida com o povo brasileiro. Até o momento não foi implementada a política pública que possa operacionalizar esse direito adquirido por aqueles que por muitos séculos foram excluídos de um direito fundamental básico do ser humano que é aprender a ler e escrever. São muitas as críticas feitas por estudiosos sobre o tema e que



também acompanham a aplicação de recursos financeiros para essa área de ensino sempre insuficiente e constantes cortes. A Criação de uma nova secretaria no lugar da SECADI, tem o objetivo de confundir o povo dificultando cada vez mais o acesso a educação.

“... todas as ações que envolvem os 88 milhões de sujeitos da EJA no país eram desenvolvidas pela SECADI, entre as ações e os programas desenvolvidos nos últimos anos pela Secretaria especialmente direcionados à EJA cita o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD), o Educação em Prisões, a Medalha Paulo Freire e o Literatura para Todos “. Silva, A. (2019).

A SECADI, Secretaria que representava grande contribuição para o país, principalmente no sentido de atender as demandas educativas daqueles sujeitos excluídos das ações do Estado, no entanto deveria ter problemas existentes como ocorre em todo sistema educacional do país, porém não justificando sua dissolução em nenhum momento, quando não se apresenta nenhum modelo mais eficiente e estruturado para desenvolver e atender as demandas existentes. O Sistema Educacional do país estabeleceu prazos para erradicação do analfabetismo da população assistida pelo programa educacional EJA.

Brasil (2020) O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005. de 214, estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, entre as metas do plano, está prevista a redução da taxa de analfabetismo no Brasil. Pela lei, em 2015 o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Pelo PNE, essa taxa em 2024 deverá chegar a zero.

2. CORTES DE VERBA NA EDUCAÇÃO A EJA TERMINANDO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está com dias contados. A previsão é do orçamento federal para 2020, que registra o pior investimento dos últimos anos M. Clara SIMPRO (DF) 2020.

No dia Nacional da Alfabetização, comemorado em 14 de novembro, foram muitos os discursos impactantes por políticos sobre a situação da educação brasileira, no entanto em um país que existe um grande número de analfabetos, e analfabetos funcionais além daqueles alheios as questões políticas da sociedade, acreditar que existe essa preocupação pelos representantes do povo nas diversas instâncias legais, principalmente a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, significa inocência e ou desinformação.

Esses cidadãos compreendem exatamente o que acontece com a educação e outras políticas sociais no país, no entanto são estes que constantemente apresentam documentos como Emendas na Constituição, Projetos de Leis e outros, que retiram recursos das áreas sociais deixando o povo sem esses serviços que há muitos anos já vem sendo ofertados de forma muito precária por falta de financiamento e agora agravado com cortes significativos.



A nova Secretaria deveria manter os recursos para área. Efetivar a ação requer recursos, a primeira necessidade é manter os recursos das Universidades Federais. Os recursos destinados às Universidades Federais não estavam dando conta de sustentar alguns programas como era o caso das licenciaturas interculturais... com o corte nas Universidades, como a Universidade vai fazer se vai ter recorte de verba? ...A primeira coisa é manter os recursos” Josélia (2019).

Fica difícil tratar coisas sérias que diz respeito ao futuro das pessoas e do país com apresentação de propostas ilusórias na tentativa de confundir o entendimento público nos meios de comunicação nacional sobre a real situação de abandono da educação pública do país. Os sucessivos cortes no orçamento, além do desmonte dos patrimônios educacionais do povo brasileiro, onde acontece o ensino, a pesquisa e a extensão deixam evidentes o desejo de manter um Brasil com números cada vez maior de analfabetos e analfabetos funcionais. Investir nas Universidades Públicas é uma obrigação do Estado, se é que se deseja um país desenvolvido, no entanto os sucessivos ataques vêm acabando também com as Universidades Públicas do país.

O ministério da Educação (MEC) poderá ter um corte e 18,2% no orçamento de 2021 em relação ao ano atual. A redução representa deixar de destinar 4,2 bilhões às escolas públicas, Universidades Federais e Institutos Federais de todo país Miranda (2020).

Os Conselhos Universitários das Universidades Públicas brasileiras repudiam esta atitude do governo federal e dos parlamentares que apoiam esse desmonte na educação pública, em nota “O Conselho Universitário da UFRJ confirmou que precisará “cortar atividades de limpeza, de segurança e provavelmente seremos obrigados a manter áreas inteira fechadas”. Primeira instituição oficial de ensino superior de Brasil, com 227 anos, a UFRJ ressaltou que os cortes provocarão danos com a redução da assistência estudantil que se soma à alta de desemprego do país. (UFRJ/2020).

Os constantes cortes financeiros no sistema educacional brasileiro, visa o fortalecimento do ensino privado e o declínio sucessivo da educação pública. São muitas as iniciativas do povo somadas às lutas das Universidades Públicas que discutem constantemente dentro dos seus Conselhos Universitários o desmontem desses patrimônios culturais do povo brasileiro. A pressão política para enfraquecer ou acabar com o ensino público é cada vez mais forte, principalmente em momento de pandemia, que impede às mobilizações e os protestos costumeiros feitos nas ruas e cidades brasileiras. O momento seria oportuno para os políticos brasileiros estarem discutido medidas para garantir a todos os brasileiros continuidade de sua escolarização à distância, infelizmente esse descaso é a realidade da nação brasileira.

Brasil (2020) aprimorar a qualificação dos professores de alfabetização com base na aliança entre a teoria e a prática é o que prevê o Curso on-line Alfabetização Baseado na Ciência




(ABC), lançado pelo Ministério da Educação. A atitude é voltada à educadores da pré-escola ao 2º ano do ensino fundamental. Esse texto do Ministério da Educação exclui os educandos das classes de alfabetização da EJA, esse grupo populacional não é incluído, nas ações educativas propostas pelo governo federal.

Brasil (2020) A Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) é fruto de uma cooperação entre instituições do Brasil e Portugal. Nos próximos dois anos, serão lançados dois editais para seleção de 100 profissionais alfabetizadores para curso presencial na cidade do Porto, em Portugal. Após a capacitação, esses professores retornam ao Brasil com o compromisso de atuarem como formadores e multiplicadores do conhecimento. Serão disponibilizados, vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo. Mais de 30 especialistas do Brasil, Portugal, Estados Unidos e da Alemanha colaboram para elaboração do Curso.

Despreparo e ignorância é o que esses textos do Ministério da Educação representam nesse momento crítico que o Brasil vem passando com a pandemia, e a falta de apresentação de propostas para continuidade da escolarização à distância para o sistema educacional brasileiro. Existe a urgente necessidade de fortalecer o ensino à distância para os educandos brasileiros, e as Universidades Públicas Brasileiras estão preparadas para oferecer qualquer tipo de capacitação, na área da educação e outras demais, são inúmeros doutores, pós doutores, mestres e especialistas no Sistema de ensino do país, o que está faltando é o entendimento de um país independente e a falta de investimento nas políticas públicas e sistema de ensino, responsável pela educação do povo.

Uma atitude dessa dimensão significa subestimar a cultura e a inteligência do povo brasileiro, e desconhecer a dimensão de um país continental, quando se propõe capacitar 100 profissionais, com altos custos para nação, levando-os até à Europa para uma capacitação nos modelos de quem não conhece o sistema educacional brasileiro desde as suas primeiras ações educativas adotadas., no Brasil existe milhões de educadores(as) e estudiosos(as) conhecedores da história da educação e preparados para qualquer discussão e debate nacional sobre o tema. Desmontar o modelo educacional do país, estabelecendo sucessivos cortes financeiros nas Instituições, é uma tentativa de levar a nação à condição de Colônia Portuguesa.

Brasil (2020) Quando forem implementadas as duas etapas, a do curso a distância e o presencial, o investimento total do Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) será de 6,3 milhões. Como explica o estudioso Darcy Ribeiro, o Projeto para acabar com o Sistema Educacional Brasileiro se



esconde atrás de crise na educação brasileira, que é intencional para manter a nação subserviente ao capital internacional. Enquanto cortes no orçamento da Instituições Federais de Ensino Superior, disponibilização de recursos sem significado e utilidade para educação do povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste estudo é que a EJA tem sido vista pelas autoridades da nação brasileira como uma ação educativa sem muita importância social, apenas em 03 (três) vezes na história do Brasil, a Constituição Brasileira, teve a preocupação com a parcela que integra o Programa Educacional para Jovens e Adultos. No entanto dessas 03 (três) Constituições 02 (duas) sofreram Golpe, uma de Estado (1934) e a outra Golpe Militar (1946), ocasionados por uma ruptura Institucional. A Constituição atual (1988) a mais completa em garantia de direitos sociais, vem sofrendo constantes ataques através de Emendas e outros documentos do poder executivo, com a retirada constante de recursos para investimento nas áreas sociais.

Os cortes financeiros no Sistema Educacional Brasileiro, faz com que a EJA, venha perdendo cada vez mais seu significado enquanto direito Constitucional, e excluída das poucas e insignificantes ações educativas do país. O Ministério da Educação (MEC) não tem nenhuma Política Pública para Educação à Distância, que contemple a alfabetização e jovens e adultos, algumas menções são feitas para alfabetizar crianças, os educandos da EJA ficam excluídos das poucas e insignificantes ações educativas para o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS


Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização – PNA- Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br//contapramim>

Brasil. Notícias Disponível em <http://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/12/mec-lanca-curso-de-capacitacao-para-educadores-que-atuam-na-alfabetizacao>

Bravo, K.S. técnica de investigação social: Teoria e ejercicios. 7ª ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

Carla, M. e Correa, R. (2020) Sindicato dos Professores do Distrito Federal. sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/

Carvalho, K.R.S.A, Junior, C.F.C., Santos, J.S, Souza G.R. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face a BNCC A Educação em Revista revistas. Marília UNESP.br v. 21 no 2 2020



Cássio, F; Castelli, JR.R (Orgs). Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p. <https://www.caiodib.com.br/blog/educacao-e-a-base-educadores-discutem-bncc/>

Educação em Disputa 100 dias de Bolsonaro deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/ Especialistas avaliam fim da Secretaria ligada à Diversidade e Inclusão 2019.

Gil, A.C. Como elaborar projetos de Pesquisa São Paulo: Atlas, 1991.

Influência da Educação para os brasileiros - Educação e Pedagogia <https://www.iped.com.br>

Lima, M. Educação de Jovens e Adultos no país sofre com os impactos da pandemia. Redação Observatório 3º Setor. Brasília, 2020

Ministério da Educação. Secretária de Alfabetização. Disponível em: Portal.mec.gov.br/secretaria-de-alfabetizacao. Acessado em março 2021

Ministério da Educação. Base Nacional Comum. Disponível em: <https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em março 2021

Miranda, E. Educação sob ameaça. Disponível em: <http://www.brasildefatorj.com.br/08/2019/com-corte-de-1-4-bilhao-universidades-publicas-vaoreduzir-servicos-e-estrutura-em-2020>

Senado Federal. Notícias. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/13/dia-nacional-da-alfabetizacao-senadores-lamentam-situacao-da-educacao-durante-a-pandemia>

Souza, M.M Pensar a Educação em Pauta. Um Jornal para a Educação Brasileira pensareducacao.com.br/pensareducacaoempauta/a-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-pandemia-no-contexto-brasileiro. 2020.

Teixeira, D.V. e Vespúcio, C. R. Direito a educação nas constituições brasileiras. 2014. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/29732/0-direitoaeducacao-nas-constituicoes-brasileiras/>



CAPÍTULO 37

DOI: 10.47402/ed.ep.c202150337073

A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Gilvânia Cavalcante de Souza, Mestre em Educação, UPE e Professora na Rede Estadual de Educação de PE

Natália Maria da Silva, Mestre em Educação, UPE e Professora na Rede Estadual de Educação de PE

Rosiane Oliveira de Lima Nascimento, Especialista em Gestão Pública, UFRPE e Professora na Rede Estadual de Educação de PE

Marinalva Maria da Silva, Especialista em Gestão Pública, UFRPE e Professora na Rede Estadual de Educação de PE

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática nas escolas de Pernambuco. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) tendo como aporte teórico GADOTTI e ROMÃO (2004), LUCK (2009), PARO (2002), VEIGA (1995), HORA (1997), VIEIRA (2002), LIBÂNIO (2001), BASTO (2005) e MOREIRA (2011). Assim, este artigo aborda a gestão escolar na educação brasileira, trazendo à tona a historicidade da gestão escolar no Brasil; os mecanismos estruturais de uma gestão democrática escolar enfatizando a necessidade de democratização; a importância do projeto político pedagógico: missão, visão e valores com discussões acerca das relações da escola com a comunidade. Evidencia-se a importância da participação da comunidade para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização da gestão escolar, ressaltando que, mesmo com políticas inovadoras, muitas escolas ainda não aderiram ao novo modelo, continuando influenciadas pelos princípios administrativos adotados nas empresas capitalistas, sendo marcadas por uma concepção burocrática e centralizadora, desassociada das necessidades da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Políticas Públicas; Educação.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação brasileira vem ganhando destaque na pauta das discussões no ambiente nacional e internacional. Isso se explica através da compreensão e do entendimento por parte das autoridades, de que a qualidade na educação é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de um país.

A história da educação brasileira foi marcada por políticas educacionais centralizadoras e autoritárias, que dificultaram a implantação de uma escola independente capaz de gerir de forma independente o contexto social a qual ela está inserida, com a globalização a escola precisou se adequar aos novos desafios, adotando novas posturas que se deu através das lutas pela transformação de qualidade e organização educacional.



Portanto, a escola tornou-se um dos agentes de mudança social e constituiu-se num espaço democrático, inserido a participação da comunidade para compor o conselho administrativo. Entretanto, mesmo com a existência de políticas inovadoras que beneficiam a consolidação da participação da comunidade na gestão escolar, existem fortes resistências por parte de muitos.

Para consolidar essas políticas inovadoras, apresenta-se os fundamentos legais da gestão democrática na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 06 de dezembro de 1996. Mesmo com todo avanço e retrocesso, a participação da comunidade na gestão da escola pública, vem sendo incentivada legalmente, por autores, educadores brasileiros e vários atores sociais, por constatarem através de uma análise crítica que a postura da gestão escolar centralizadora e excludente não contribui para uma educação de qualidade, observou-se que é através do trabalho coletivo de maneira participativa autônoma, que se pode conseguir uma melhor qualidade.


Buscando fazer uma descrição crítica de alguns elementos que se relacionam com a gestão democrática, este trabalho foi realizado utilizando a metodologia qualitativa na revisão bibliográfica, identificando os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática.

Na parte I, apresenta-se uma análise do contexto histórico em que se implementaram as reformas educacionais no Brasil da década de 30, desenvolvendo um novo cenário educacional, que se consolida em 1980. Na parte II, aborda-se os mecanismos que fortalece a estrutura e o funcionamento da gestão democrática nas escolas.

Na última parte, descreve-se o Projeto Político Pedagógico, como um mecanismo de articulação da gestão escolar com a comunidade, abordando a importância e os empecilhos no caminho dessa participação.

Como suporte teórico foi pesquisado autores, tais como GADOTTI e ROMÃO (2004), LUCK (2009), PARO (2002), VEIGA (1995), HORA (1997), VIEIRA (2002), LIBÂNIO (2001), BASTO (2005), MOREIRA (2011), que veem a participação da comunidade como um caminho para a construção de uma sociedade democrática e também descrevem em que condições históricas essa participação foi estimulada e legalmente amparada.

A participação da comunidade requer uma atuação consciente do trabalho coletivo e articulado, com todos os seguimentos da escola na busca de promover o exercício da cidadania, através do diálogo constante na certeza de conseguir estabelecer a gestão democrática. Esta só



será efetivada se de fato houver a participação da comunidade escolar e de todos os seguimentos da sociedade contribuindo para uma gestão autêntica, atuante e compromissada com o desenvolvimento educacional.

Este projeto pretende analisar e pesquisar a seguinte problemática: Quais os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática? É valido salientar que, o âmbito da mudança na forma de gestão é algo inovador e desafiador para os sujeitos que fazem a educação em nosso país.

Vale ressaltar que as reflexões aqui apresentadas não objetivam esgotar a discussão sobre o presente tema, entretanto, buscam servir como respaldo para novas discussões e reflexões futuras.

Este artigo teve como objetivo geral identificar os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática nas escolas de Pernambuco, e objetivos específicos: a) analisar o contexto histórico das reformas educacionais; b) abordar os mecanismos que fortalecem a estrutura e o funcionamento da gestão democrática; e c) descrever o Projeto Político Pedagógico como um dos principais mecanismos de articulação da escola.

A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O sistema educacional brasileiro tem passado por diversas mudanças em um cenário de busca por resultados. Nesta perspectiva, pensar em gestão educacional democrática tem se tornado indispensável, uma vez que esta constitui um momento estratégico para viabilizar mudanças expressivas na educação. Nessa parte é abordado a história da Gestão escolar no Brasil, os mecanismos da democracia na escola e a importância do projeto pedagógico em conjunto com a participação da comunidade.

HISTORIANDO A GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

O campo da administração escolar inicia-se no Brasil no período colonial, época em que o estado português mantinha uma forte relação com a Igreja. Durante este período, a monarquia portuguesa delegou à companhia de Jesus, o papel eminente de desenvolver a educação.

A companhia de Jesus, fundada em 1534, por Santo Inácio de Loyola e oficializada pela Igreja em 1540, estendendo seus objetivos utilizando a educação como forma de arregimentação dos chamados incrédulos e na arrecadação de fundos para o combate à Reforma protestante. (PIRES e RODRIGUES, 2008, s/p)

De acordo com Pires e Rodrigues (2008) a atuação dos jesuítas se deu inicialmente pelo seu objetivo principal, catequizar aos povos originários. Posteriormente desenvolveu o ensino de primeiras letras para atender a grande população pobre que habitava o território. Culminando



com a construção de vários colégios religiosos para promover a educação da elite. Esta educação impunha de certa forma, o ideal de conformismo, imposição de regras, disciplina e treinamento, tendo o propósito de consolidar a colonização por meio do absolutismo português.


No ano de 1759, os jesuítas são expulsos de Portugal e de todas as suas colônias e o governo Português torna o encargo de administrar a educação, sendo esta considerada de interesse do Estado e não mais da Igreja. Neste mesmo período, chega ao Brasil o Marquês de Pombal influenciado por ideias iluministas, com a incumbência de recuperar a economia de Portugal, e ao mesmo tempo torná-lo um país rico e culto. Para tanto, Pombal inicia uma série de reformas e dentre estas a educação deveria ser utilizada como ferramenta a serviço dos interesses políticos e sociais do estado. (PIRES e RODRIGUES, 2008, s/p)

Durante o Império a administração escolar no Brasil, adquiri um novo redimensionamento, principalmente por estabelecer a relação entre educação e sistema legislativo. A Lei Geral de 1827 citava o compromisso do Estado com a criação de escola de primeiras letras, para todos os cidadãos em todas as cidades, vilas e vilarejos. A lei de 1827 refletiu a necessidade de a nova nação legislar sobre a administração escolar pública, se tornando a primeira lei de educação do país.

Desta forma, a administração escolar no Brasil passa por inúmeras reformas educacionais e só na década de 1930 a trajetória educacional torna um novo rumo. Tal cenário educacional, constitui-se em virtude, principalmente, da influência do movimento pedagógico da Nova Escola, especialmente, da corrente norte-americana protagonizada por John Dewey.

O discurso dos principais intelectuais brasileiros, defensores da Escola Nova (Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, C. Delgado de Carvalho, Cecília Meireles, dentre outros), pautava-se na necessidade de maior cientificidade no campo educacional acompanhado da ampliação da oferta educacional. Data o período de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que mencionava, dentre outras questões, a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (MANIFESTO 1932). Este reconhecimento reflete o momento histórico em que se fomentavam as bases para o surgimento dos primeiros escritos teóricos sobre a temática da Administração Escola.

Neste contexto, analisar a gestão educacional no Brasil e todo processo de organização na gestão escolar, buscar-se-á focar as ideias concebidas e defendidas pelos autores em



relação à administração escolar, identificando os referenciais teóricos que levam a compor os escritos em que se assenta este campo do conhecimento.

MECANISMOS ESTRUTURAIS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

A temática de descentralização da sociedade brasileira, que tem ocorrido tardiamente no contexto social, vem sendo abordado em diversos estudos ao longo dos tempos. Já no contexto educacional, Bordignon (1993, p. 72) afirma que

A democratização e a descentralização da gestão educacional são processos necessariamente indissociáveis e trazem de forma implícita a necessária mudança nas relações de poder. A descentralização se constitui em processo necessário à democratização e ambas são meios para se alcançar a efetiva participação dos cidadãos nas decisões que dizem respeito à sua vida individual e coletiva. Assim, essas se constituem em processos necessários para o exercício da cidadania. (BORDIGNON, 1993, p. 72)


Democratização e descentralização da gestão educacional tiveram início garantido, quando a Constituição Federal de 1988 introduziu a gestão democrática do ensino público, buscando de certa forma descentralizar o ensino, criando mecanismo que possibilitasse a organização na estrutura da gestão escolar.

A Constituição Federal (1988, Artigo 206, Inciso VI) traz os princípios norteadores do ensino, dentre eles a “gestão democrática do ensino na forma da lei”. Encontramos a complementação desta lei, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), quando as mesmas estabelecem em seus artigos a gestão democrática. Dessa forma;

É importante destacar que a democratização efetiva da educação é promovida, não apenas pela democratização da gestão da educação, conforme definido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). O fundamental dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar de modo efetivo, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania. (LUCK, 2011, p.26 e 27).

Observa-se assim, que só a lei não basta, precisa haver mudanças de atitudes, de mentalidade de todos os envolvidos no ambiente escolar, para que a participação seja consciente e não só impulsionar por lei.

A democratização da educação, segundo Bastos (2005), até chegar à forma de lei, foi um tema muito debatido e reivindicado pelos movimentos sociais que durante o período da ditadura militar, lutaram pela educação, luta esta que fez com que a gestão democrática tornasse um dos princípios da Constituição Brasileira de 1988, com a promulgação da Constituição, a democratização da gestão restabelece o controle da sociedade Civil sobre a educação e a escola



pública passa a ter eleições de dirigentes escolares e os conselhos, garantindo a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e organização coletiva na escola.

O processo de inserção da democratização da educação, não é fácil, muitas foram às lutas em prol da educação pública de qualidade e da democratização. Hoje continua sendo um desafio para a implementação definitiva no interior escolar. Desafio que requer o esforço e a coletividade de todos.

Para inverter esta situação é necessária a formação de um controle social da sociedade Civil sobre o Estado, através de uma permanente participação popular nas decisões da coisa pública, da criação de um novo senso comum que substitua os velhos princípios Tayloristas e Fordistas por novos princípios e novas práticas participativas de administração. (BASTO, 2005, p. 8)


A Gestão Democrática da Educação precisa ser pensada, como mecanismo de transformação, que substitui velhos princípios em novas práticas, oportunizando a construção participativa de todos.

Como descrito no o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares.

A participação e a autonomia são elementos indispensáveis à gestão democrática, tornando-se condições para o estabelecimento da estrutura organizacional da escola, que busca uma nova prática educativa respaldada nas relações circulares, assentada nos eixos da interação, cooperação e solidariedade. (MACHADO e SANTIAGO, 2009, p. 86)

A participação da comunidade escolar e da solidariedade, na implementação da gestão democrática só será possível se houver abertura do gestor e a compreensão de todos em parceira com o funcionamento do conselho escolar, e somado aos esforços de todos que fazem a educação escolar, criando um ambiente escolar favorável a essa implementação. É fundamental democratizar o debate, segundo Bastos (2005, p. 14) “A gestão democrática somente será um modelo hegemônico de administração da educação quando, no cotidiano da escola dirigentes e dirigidos participarem desse debate tanto nas reuniões administrativas e pedagógicas quanto nas aulas”.

Um dos grandes desafios da escola, nesse processo tem sido fazer com que todos os que trabalham na escola, pais e alunos, façam parte dessa construção, á participação é muito pequena quando se trata das reuniões, como por exemplo: a elaboração ou mudanças no Projeto



Político Pedagógico (PPP) e as reuniões do conselho, muitos são os desafios. Segundo Machado e Santiago (2009):

A gestão democrática já permeia o cotidiano das escolas públicas teoricamente e na prática, a escola já avançou muito, realizando eleições para a escolha do gestor, oportunizando a comunidade escolar e extraescolar vivenciar e desenvolver a prática da cidadania. (MACHADO e SANTIAGO, 2009, p. 87)

Não é fácil mudar velhas práticas, que permeia o ambiente escolar mais é possível, para Veiga (2002, p 18) “a gestão democrática no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata de participação crítica na construção do Projeto Político Pedagógico e na sua gestão”. Participação essa que se faz necessário de maneira coletiva para decidir sobre as diretrizes educacionais que mais ajustem ao contexto escolar, que só será possível com a participação crítica e reflexiva. Freire *apud* Gadolti e Romão (2004, p. 15) relata “que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.”

É nesse contexto que a gestão democrática é implantada, tendo como mecanismo principal, a participação, dos órgãos colegiados das escolas, que atuam de maneira a construir o elo entre escola e comunidade. A atuação dos órgãos colegiados – Conselho Escolar, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e outros Órgãos, vão muito além de decisões sobre estrutura física da escola, deve-ser medida para uma avaliação de seu impacto no rendimento dos alunos e na qualidade do ensino ministrado, implica em avaliar as relações intra e extraescolares e suas implicações no desempenho da escola. (GADOTTI e ROMÃO, 2004).

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: MISSÃO, VISÃO E VALORES

Na educação básica, a Modernização da Gestão na Educação pública de Pernambuco é composta de Missão, Visão e Valores (PERNAMBUCO, 2012).

A missão é assegurar por meio do Estado, uma “educação pública de qualidade social para todos, focada em resultados, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do estudante, pautada nos princípios de inclusão e cidadania”, ou seja, uma educação que possibilite formar jovens éticos, participativos, transformadores da sociedade, assegurando-lhes um ensino de qualidade que possibilite o ingresso na vida acadêmica e profissional (PERNAMBUCO, 2012, p. 13).



A Visão é “consolidar-se como referência nacional em educação”, sendo conhecida nacionalmente, pela excelência do ensino e formação plena de jovens cidadãos (PERNAMBUCO, 2012, p. 13).

Os Valores são “Equidade, Igualdade, Solidariedade, Integração, Compromisso, Transparência, Ética, Justiça Social e Inovação”, vale destacar a ética como fator essencial para a vida social e a solidariedade como instrumento de dignidade para todos (PERNAMBUCO, 2012, p. 13).

Deste modo, o compromisso e as aspirações que devem inspirar a atuação de todos os que trabalham por uma educação de qualidade social, servirão como mola mestra para que através de uma gestão democrática possamos dialogar entre os diversos segmentos escolares, para alcançar as metas estabelecidas, com foco na qualidade social da educação, bem como a preparação para o trabalho e a inclusão social.

O Artigo 14 da LDB (1996), traz como primeiro princípio da gestão democrática, “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, com essa liberdade garantida, a escola pública, passa a ser autônoma no seu espaço, para construir com responsabilidade seu próprio plano de trabalho, direcionado pelo seu projeto Político Pedagógico, orientando a planejar suas atividades internas de modo a beneficiar todos os que fazem parte dela.

Elaborar o Projeto Político Pedagógico de uma escola significa mobilizar toda a comunidade escolar em torno de um grande movimento que vise a transformação global da escola: um trabalho que identifique as condições reais da escola e também as condições ideais de trabalho para todos. (HORA, 1994, p. 58)

O Projeto Político Pedagógico surge da necessidade de assegurar a gestão democrática dentro da escola, voltado para uma ação participativa e coletiva de toda a comunidade escolar.

Desse modo, Veiga (2002) define o Projeto político Pedagógico, como sendo aquele projeto que busca um rumo, uma direção, uma ação intencional com o compromisso com a formação do cidadão para o tipo de sociedade, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade, podem considerar como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola.

Nessa perspectiva, vai muito além de simples organização dos planos de ensino e das atividades complementares, mais possibilita a construção coletiva na escola em busca de uma melhoria na qualidade.



A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 1995, p. 14)

Essa construção coletiva no planejamento escolar busca o resgate da sua identidade, através do debate, da reflexão, da participação da comunidade sem a qual a escola estaria só, a participação da comunidade nesse processo é fundamental para consolidar, a gestão democrática.

A gestão democrática implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores, ou menos ainda os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade da escola. (GADOTTI e ROMÃO, 2004, p. 35)

Diante desse contexto, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento importante na busca da democratização da escola pública, sua articulação entre a escola e a comunidade, tem fortalecido a construção e execução do projeto. Vieira (2002) reafirma essa importância relatando que,


É preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. Esse maestro e o gestor é a partitura o projeto pedagógico da escola, um arranjo sob medida para os alunos e que é referência para todos. (VIEIRA, 2002, p. 88)

O planejamento e melhoria da qualidade de ensino não é responsabilidade só do gestor, e sim de todo que fazem parte da comunidade acadêmica, para que se obtenham os resultados esperado, o envolvimento de todos nesse processo de organização é essencial. Esse é o modo mais completo, para a descentralização do poder.

A escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (VEIGA, 1995, p. 15)

Nessa ótica a escola democrática se opõe ao centralismo, visando criar condições de motivação para a participação do trabalho coletivo, a escola autônoma facilita o envolvimento de todos nessa construção possível. Assim o Projeto Político Pedagógico e autonomia estão interligados, como defendido a seguir.

A capacidade de elaborar e executar com independência e efetivo apoio infraestrutural do Estado um projeto pedagógico próprio e (...) um dos melhores indicadores da autonomia da escola e da democratização do sistema tempo, a faculdade e a escola governa-se por si mesma e a habilidade política – administrativo do sistema de reorganizar-se para concentrar suas energias no entendimento das necessidades da escola. (MENDONÇA, 2000. p. 393)



Partindo dessa análise, a autonomia está dentro do próprio Projeto Político Pedagógico, desde a sua execução, como forma de direcionar caminhos para atender as suas necessidades da escola e melhoria na qualidade da educação, não sendo um instrumento para ser arquivado, como muitas escolas fazem, mais que possibilita ajudar a escola a enfrentar os desafios do cotidiano, fazendo a articulação entre a escola e a comunidade. Caminhando com clareza e determinação para alcançar os objetivos traçados e definidos coletivamente, na busca constante de gestão verdadeiramente democrática.

RELAÇÕES DA ESCOLA COM A COMUNIDADE


A participação dos agentes envolvidos surge com uma necessidade, em todo ambiente democrático. “A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos associados” (HORA, 1994, p. 53).

A gestão democrática pressupõe participação da comunidade, num processo de influências recíprocas, entre participação e democracia, visando combater a distância entre a escola e a comunidade.

Nesse contexto não há dúvidas, para que a escola seja considerada detentora de uma gestão democrática, precisa da participação, comunidade na mobilização dos esforços coletivos, buscando os mesmos objetivos. Entretanto é necessário que os interessados conheçam a relevância do seu papel, e todo o significado que tem esta palavra, não só na teoria mais na prática. Segundo Paro (2003), a democratização realiza-se na prática, ou seja, com a manutenção de ações que efetivem a participação dos envolvidos.

Como comenta Fonseca (2009), a abertura da escola à comunidade, proporciona a existência de partilha de responsabilidade e de participação, reforça a ideia de que o sucesso educativo para todos só é possível, com a colaboração de todas as estruturas e contexto que constituem o mundo do aluno, num processo que adéque o projeto pedagógico, as necessidades reais da comunidade, permitindo-lhe uma apropriação dos processos de mudanças e reforçando a sua credibilidade social e identidade.

A relação da escola com a comunidade pode ser compreendida como o primeiro passo, para que todos os seus membros compreendam qual o sentido que essa participação pode dá para a qualidade da instituição escolar. O envolvimento e a participação da comunidade externa no dia a dia constroem cada vez mais níveis elevados de participação decisória, que conduz a



um comprometimento maior com a transformação social e a construção da democracia. Segundo Martins (1997)

Como cidadãos, todos têm direito e o dever de acompanhar e participar da vida pública. O despertar da cidadania é o grande fato político da atualidade. A informação, a cultura, a educação, a mídia e as diversas formas de acesso ao conhecimento constituem um eixo essencial de recuperação da democracia. Não se pode esperar participação efetiva de uma população à qual se vedou o acesso aos instrumentos decorrentes: educação e informação. (MARTINS, 1997, p. 58)

Participar da vida pública é um direito e dever de todos os cidadãos, dessa forma a escola é responsável em promover a relação com a comunidade, como forma de garantir esses direitos e deveres, visto que ela é a instituição oficial para promover o conhecimento científico na qual constitui um eixo essencial na efetivação da democracia.

METODOLOGIA


A pesquisa se classifica quanto aos objetivos do estudo em exploratória, segundo Gil (2002) proporciona conhecimento sobre a temática de forma a torná-lo explícito ou elaborar hipóteses.

Quanto ao procedimento técnico utilizado é classificado em levantamento bibliográfico, que segundo Gil (2008) também pode ser entendido como um estudo exploratório, posto para demonstrar a temática e sua delimitação para a formulação da problemática de maneira clara e precisa, com isso posto definiu-se a seguinte problemática: Quais os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática?

A abordagem qualitativa por meio do levantamento bibliográfico realizado entre os seguintes autores: GADOTTI e ROMÃO (2004), LUCK (2009), PARO (2002), VEIGA (1995), HORA (1997), VIEIRA (2002), LIBÂNIO (2001), BASTO (2005), MOREIRA (2011). Foram importantes para que pudesse obter uma visão mais clara do problema e conseqüentemente aprimoramento da pesquisa.

Sendo assim esse artigo se caracteriza quanto ao método de abordagem em revisão bibliográfica na qual propôs-se discutir a temática gestão pública e os mecanismos da democracia escolar de forma clara, possibilitando a compreensão de diferentes pessoas. Segundo BOCCATO (2006) a pesquisa bibliográfica se conceitua da seguinte forma:

busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição



temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

A utilização desta técnica coloca o pesquisador em contato com o que fora escrito sobre o do assunto.

Após a seleção do material, realizou-se a leitura exploratória; e análise dos textos, culminando em uma reflexão crítica acerca dos assuntos abordados, de tal forma que possibilitou identificar divergências de pensamentos entre autores e abordagens relevantes para o estudo do fenômeno.

A seleção da amostra se faz do período de 2015 a 2018 nos diretórios de pesquisa da Capes no Brasil. Atualmente o diretório possui 238 artigos em português sobre democracia nas escolas, segundo (CAPES, 2020).

Para a identificação das fontes bibliográficas foram realizadas através de livros recorrentes, artigos em diretórios acadêmicos da Capes, obras de referência, legislação estadual e Código Constitucional, entre outros.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

A escolha das literaturas buscou considerar as obras recentes (2015-2018), considerando a abordagem qualitativa das mesmas. Uma vez que, o propósito desta análise é responder ao problema que originou a escrita deste artigo, a saber: Quais os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática? Assim, definiu-se as obras de Vieira e Vidal (2015), Boschetti, Mota e Abreu (2016) e Bernado, Bode e Cerqueira (2018).

Seguindo uma análise crítica realizada através do conteúdo abordado pode-se considerar que:

Na atualidade, o gestor de instituição educacional precisa ter uma postura voltada para a forma de gestão democrática, na qual exerça uma gestão, autônoma e descentralizadora. Partindo desse pressuposto é possível identificar que os avanços na comunidade acadêmica e local registram maiores ganhos na qualidade de ensino.

Convém salientar a importância da autonomia da Instituição no papel de uma gestão democrática, sabendo-se que a escola é um ambiente que visa a construção coletiva, que compreende e quando necessário acata as propostas da comunidade, ou seja, a escola é autônoma e autonomia não se refere ao trabalho isolado, mas em constante interação com a sociedade, visando o bem comum da comunidade.

Dentre os principais pontos estudados e analisados para a construção do artigo partindo da pesquisa bibliográfica realizada dentro da temática, como também o norte decisivo para a continuação e/ou elaboração de novas pesquisas na área segue os principais pensamentos abaixo no quadro 1.

Quadro 1: Principais obras pesquisadas e pensamentos dos autores na temática

Autor	Obra e Ano	Pensamento
VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.	Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo (2015)	Afirmam a necessidade da participação ativa da comunidade na construção de documentos norteadores da gestão democrática.
BOSCHETTI, V. R. MOTA, A. B. ABREU, D.L.F.	Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas (2016)	Elucida que há necessidade de aprimorar as inter-relações pessoais, vinculadas ao exercício de uma gestão democrática
BERNADO, E. S.; BODE, A.M.; CERQUEIRA, L.M.;	Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva (2018)	Destaca a necessidade de uma aplicação mais afetiva da gestão democrática.


Fonte: O autor

Vieira e Vidal (2015) analisaram os avanços da legislação brasileira, procurando compreender a realidade da gestão escolar pública. Os autores tecem críticas à busca incessante por resultados, afirmando que as políticas de premiação impostas pelo Estado tem contribuído para o distanciamento da gestão democrática, uma vez que “Tais políticas têm fomentado a competição entre sistemas e escolas, expondo fragilidades dos segmentos mais marcados pela exclusão e vulnerabilidade” (VIEIRA e VIDAL, 2015, p. 35)

A pesquisa realizada por Boschetti, Mota e Abreu (2016) propôs uma reflexão acerca dos desafios e perspectivas da gestão democrática. Os autores enfatizaram a necessidade de aprimorar as inter-relações pessoais, vinculadas ao exercício de uma gestão democrática, a saber: construção coletiva do PPP, Regimento escolar e outros documentos norteadores.

Em todos os trabalhos foi possível constatar a ênfase na recomendação que a gestão democrática difere-se de outras maneiras de gerir pela participação ativa de todos – pais, alunos, professores, comunidade – uma vez que “a descentralização se constitui em processo necessário à democratização e ambas são meios para se alcançar a efetiva participação dos cidadãos nas decisões que dizem respeito à sua vida individual e coletiva” (BORDIGNON 1993, p. 72).

Bernado, Bode e Cerqueira (2018) em seu trabalho intitulado “Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva” propuseram



uma análise da gestão democrática, tendo como base as leis e literaturas existentes. Estes realizaram uma análise na realidade atual, constatando que necessita-se de uma aplicação mais afetiva da gestão democrática, visto que “embora as leis respaldem a legalidade do tema, as ações conjuntas com a comunidade escolar e local precisam estar na pauta de discussão cotidiana dos estabelecimentos de ensino” (p. 44-45).

Bernado, Bode e Cerqueira (2018) concordando com Vieira e Vidal (2015) trazem à tona a importância do gestor escolar, ressaltando as formas de ingresso na referida função, seja por eleição, indicação ou consulta pública. Enfatizando também que é estritamente necessário que este haja como articulador de todo processo democrático.

É preciso que a participação, elemento fundamental da democracia, seja ensinada na escola através da escolha pelo voto do diretor escolar, da construção do projeto político pedagógico (PPP) coletivamente, da efetivação dos conselhos escolares e dentre outros. Isto porque, os sujeitos precisam antes de tudo aprender a participar (SANTOS, e PRADO, p.13)

Considerando que o objetivo dessa pesquisa foi tentar identificar os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática, constatou-se que em todos artigos evidenciou-se a necessidade e importância da participação da comunidade na gestão democrática. No tocante a isto, Boschetti, Mota e Abreu (2016) afirmaram que a relação sociedade – aluno-conhecimento implicará em “ações dialógicas que devem interagir para atender anseios, interesses e necessidades da comunidade”, ou seja, a escola necessita dialogar de modo a formar uma ponte entre o senso comum e o saber científico.


Vieira e Vidal (2015) enfatizam a necessidade da comunidade participar na construção de documentos norteadores,

Considerando que a gestão democrática envolve outros sujeitos, de modo específico as famílias dos estudantes e a comunidade em torno da esfera de abrangência geográfica da escola, o PPP requer a presença de outros atores além dos profissionais da educação (VIEIRA e VIDAL, 2015, p. 26).

Sabendo que, a participação da comunidade busca promover o exercício da cidadania, através do diálogo constante, “a escola é única e precisa ser planejada por todas as pessoas da comunidade escolar e local” (BERNADO, BODE e CERQUEIRA, 2018, p. 42).

Os autores ainda acrescentam que

A escuta de cada conselheiro precisa ser valorizada, o olhar dos pais é importante para aprendizagem dos seus filhos, por meio de um estabelecimento de ensino que proporcione um ambiente favorável e com condições de permanência, os professores observam a escola com a visão de quem ensina e almeja condições adequadas de trabalho para oportunizar o aprendizado aos discentes, os funcionários também ensinam e educam e têm muito a contribuir com o sucesso escolar e os alunos são os usuários da escola pública, que são o propósito de todos estarem ali (BERNADO, BODE e CERQUEIRA, 2018, p. 42).



Tal afirmativa compactua Luck (2009, p.73) ao afirmar que “o princípio básico e a busca da promoção da autonomia da escola é a participação da comunidade em todas as duas dimensões: pedagógico, administrativa e financeira”. Em suma, a participação da comunidade na escola ganha o seu espaço autônomo com liberdade para desenvolver em seu projeto político pedagógico ações que fortaleçam a gestão democrática e a sua qualidade.

O desenvolvimento de uma gestão democrática com eficiência em uma escola é algo frequentemente discutido, no entanto, esta prática é pouco exercida. Percebe-se, baseado nos autores outrora citados que necessita-se de uma discussão mais aprofundada sobre o tema e, principalmente, que ocorra sua efetivação nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A democratização da educação surge da necessidade da implementação de novas políticas, visando mudanças de velhas posturas em novas práticas, mudança de porte qualitativo que se refere a uma gestão democrática pautada na prática do diálogo e das ações colegiadas, ou seja, gestão voltada para a participação da comunidade na gestão escolar. O presente estudo buscou identificar os obstáculos e as potencialidades da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática nas escolas de Pernambuco.

Nesse novo cenário, que vivencia a gestão da escola pública, é inegável a importância da participação da comunidade para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização da gestão escolar. Pensar gestão democrática, requer pensar em um trabalho com a participação de todos e, neste contexto, a escola pública assume a importante função de formar cidadãos, mas, formá-los com coesão social.

Mesmo com as políticas inovadoras, muitas escolas ainda não aderiram ao novo modelo de administrar, continuando influenciadas pelos princípios administrativos adotados nas empresas capitalistas, sendo marcadas por uma concepção burocrática e centralizadora, totalmente desassociada das necessidades da comunidade.

Com a democratização da gestão escolar, a administração meramente burocrática, passa a se tornar um instrumento que favorece o desenvolvimento de mecanismos no fortalecimento dessa participação, mecanismo que muitas vezes não funcionam, e tendem a retardar o processo de participação da comunidade.

Em suma, para a efetivação de uma gestão democrática necessário se faz enfrentar desafios, e um dos principais é ter a participação da comunidade de forma ativa, uma vez que,



este processo requer sujeitos conscientes de sua prática social e é por meio dela será possível vivenciar a democracia, consolidando a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

A partir dos aspectos acima mencionados, é possível constatar que a importância da participação da comunidade na efetivação da gestão democrática, contudo é necessário que esta participação seja ativa. Alunos, pais, professores e comunidade devem estar engajadas na busca por melhorias do processo ensino aprendizagem e o diálogo é a chave para tal sucesso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. UFC, Fortaleza, 2007.

BASTO, João Batista. (Org.) **Gestão democrática** – Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2005, 4ª edição.

BERNADO, E. S.; BODE, A.M.; CERQUEIRA, L.M.; **Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva**. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 31-48, mar., 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05/10/1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394 de 20/12/1996.

_____. **Lei nº 7.398 de 04/11/1985**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm Acesso em 12/10/2014.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORDIGNON, G. **Democratização e descentralização: políticas e práticas**. Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, v. 9, n.1, p.71-86, jan/jun. 1993.

BOSCHETTI, V. R., MOTA, A. B., ABREU, D.L.F. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 5 n. 10 Jul./dez. 2016.

CAPES. **Periódicos**. Disponível em <<https://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em 10 abr 2020.

COSTA, W. C.; **Os estudantes e os Grêmios estudantis livres**. Disponível em: <http://www.mundojovem.com.br/gremio-estudantil/os-estudantes-e-os-gremios-estudantis-livres> Acesso em 24/11/2014.

FANCHIN, O. **Os fundamentos da metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRA, N. S. C., Aguiar Márcia Ângela S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.



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

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (org) **Autonomia da Escola: Princípios e propostas** / - 6, Ed. _ São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. **Escola Cidadã**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Autonomia da educação: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

HORA, Dinair Leal da, **Gestão democrática na escola: Artes e ofício da participação coletiva**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papirus, 1997.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14ª Ed. Ver. Amp. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: Teoria e prática**. 5ª Ed. Goiânia:2004.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná: Análise de seus avanços e retrocessos**. Campinas: Unicap, 1997.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra (org). **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.

_____. **Gestão educacional: Estratégia, ação global e coletiva no ensino**. In. FINGER, A. ET AL. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar/ [ET.al]** 6ª Ed. Petropolis, Rj: Vozes, 2009.

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores** – Em Aberto, Brasília, 2000.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

_____. **A gestão participativa na escola**. 10ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7ª Ed. Petrópolis,Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PARO, Victor Henrique. **Gestão Democrática na escola**. São Paulo: Ática, 1998.



_____. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta democracia. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Qualidade de ensino:** A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Gestão democrática da escola pública,** 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar:** curso de aperfeiçoamento: Módulo II – Gestão com foco na educação em valores, cultura de paz e sustentabilidade / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

PIRES, D.; RODRIGUES, L. **História da Administração Educacional no Brasil:** da colônia à república velha. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/historia-da-administracao-educacional-no-brasil-da-colonia-a-republica-velha/11234/> Acesso em: 3/11/2014.

SANTOS, J.S.A; PRADO, E.C.; **Gestão democrática e eleição de diretores escolares nos municípios alagoanos.** Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JavanSami-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em 25 mar 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político pedagógico da escola:** Uma construção possível. 15ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: _____. (org) **Projeto Político pedagógico da escola:** Uma construção possível. 15ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista iberoamericana de educación.** N.º 67, 2015.



CAPÍTULO 38

DOI: 10.47402/ed.ep.c202148938073

PROGRAMA PAULISTA INOVA EDUCAÇÃO (2020): O MERCADO ADENTRANDO A ESCOLA

Rodrigo Pereira da Silva, Mestre em Ciências Sociais, UNESP e Professor de sociologia

RESUMO

O trabalho está no campo da educação com uma abordagem proporcionada pelo pensamento social brasileiro e sua interpretação a respeito do Brasil, sociedade brasileira e como ela se comporta. O objeto de análise é o *Inova educação: transformação hoje, inspiração amanhã* e o Instituto Ayrton Senna por ser a instituição idealizadora do programa em parceria com o governo paulista. O trabalho traz novo objeto de estudo o campo científico: *Inova*. Assim, contribui para o estado da arte. O principal objetivo é articular o contexto do pensamento social através das ideias, cultura e debate que envolve o país desde a redemocratização com o embate entre dois projetos antagônicos. Desta disputa, o projeto neoliberal sagrou-se vencedor, e seus agentes interiorizaram através de projetos ligados ao poder público a concepção de sociedade neoliberal. Através da revisão bibliográfica e análise documental, procura-se levantar subsídios, através da pesquisa iniciada a pouco, consolidar a hipótese de que a reforma educacional, através do Instituto Ayrton Senna, introduz práticas do mercado na escola e procura consolidar os ideais neoliberais.

PALAVRAS-CHAVES: educação; reforma; pensamento social; neoliberalismo; escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está alocado no campo da educação através de olhar de análise multidisciplinar graças ao pensamento social brasileiro e sua contribuição crítica a respeito da interpretação do Brasil. Ele representa pesquisa iniciada (2019) durante a pandemia provocada pelo COVID-19, portanto, em seu estágio inicial. O recorte da pesquisa possui em seu escopo o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o programa educacional paulista *Inova educação: transformação hoje, inspiração amanhã* que é fruto de parceria entre do IAS com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). A análise documental e revisão bibliográfica estão dentro da metodologia do trabalho que é uma pesquisa qualitativa, conforme “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo 2002, p. 21-22). Vale ressaltar que os resultados prévios foram apresentados na *IX Seminário de Pesquisas FESPSP - “Desafios da pandemia: agenda para as Ciências Sociais Aplicadas”*, onde pude receber novas contribuições importantes para a pesquisa e caminhar na direção de qualificar o debate. Assim



deixo aqui nesse espaço agradecimento aos organizadores do evento e aos professores que arguíram a apresentação no grupo de trabalho sobre pensamento social.

O foco da pesquisa está no IAS e no *Inova*. De tal modo, o movimento do trabalho vai no sentido de investigar quem é a instituição que está junto com o poder público auxiliando na elaboração de política pública educacional, o que ela pensa e propõe a respeito da educação e da sociedade. A hipótese é de que as ações ratificadas através do *Inova* estão inserindo na escola práticas relacionadas ao mercado e, que influenciam diretamente na formatação do aluno visando sua inserção dentro de mercado de trabalho pautado pelo individualismo, projeto de vida e habilidades socioemocionais fazendo parte de um padrão de comportamento classificado como *ethos neoliberal*. A união entre educação e sociedade faz sentido quando pensamos que o projeto educacional é a intenção para futuras gerações. Portanto, os rumos da educação são o pré-projeto da sociedade que se esboça.

O resgate da disputa entre dois projetos antagônicos: projeto democratizante x projeto neoliberal, servem como introdução da discussão de identificar a trajetória do pensamento neoliberal no país, seu processo hegemônico até chegar na interiorização através do *Inova*.

No segundo momento, o *Inova* recebe o foco de investigação tomando por base o que apresenta como novidade para educação e por consequência para as unidades escolares, professores e alunos. Além dos documentos presentes nos endereços eletrônicos do IAS e do próprio programa educacional, outra fonte importante foi a apresentação do programa que contou com a participação e fala de figuras importantes das instituições envolvidas. No evento, as falas de Viviane Senna, presidente do IAS e, João Dória Júnior, Governador do estado de São Paulo, são fontes riquíssimas, pois além de representar as ações que estão em curso, revelam o pensamento norteador e os objetivos postos para a educação.

A amarra interpretativa é proporcionada pela revisão bibliográfica. As contribuições interpretativas são do intérprete brasileiro Florestan Fernandes, a partir de sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil*; o sociólogo francês Christian Laval com sua obra *A escola não é uma empresa*; o professor Luiz Carlos de Freira com sua obra *A reforma empresarial da educação*; o artigo da professora Evelina Dagnino *Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa*. As obras e outros artigos sustentam o trabalho para compreender sociologicamente o IAS, aqui encarado como pertencente da burguesia e carregado de toda ação desta classe dentro da história brasileira. O enquadramento é justificado pela aliança entre o IAS e o “Movimento Todos pela Educação”,



[...] entidade que não se restringe apenas na organização dos seus representantes nos espaços de disputa institucionais de um projeto educacional para o Brasil. O “Todos” assim chamado o “Movimento Todos pela Educação” foi criado pelo setor banqueiro, liderado pelo Itaú, em articulação com o setor de commodities, além disso, outras entidades e organizações representativas de frações do capital, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social aderiram ao Movimento Todos pela Educação. (DEPIERI, 2020, p 3)

A presença de grupos da classe dominante atuando na educação é uma realidade que foi consolidada ao longo das últimas décadas, e junto dos grupos há pensamento neoliberal que consolidada a inserção de uma sociabilidade burguesa pautada no individualismo, liberdade empreendedora e cidadania altamente conectada com concepção de supremacia do mercado. Desta maneira, a concepção neoliberal, através da ação dos grupos empresariais, é concretizada através dos projetos desempenhados por esses grupos empresariais.

A convocatória da holding financeira partiu da constatação de que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção “de classe” na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos. Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerda, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.7 Apud DEPIERI, 2019, p. 3)

O Instituto Ayrton Senna não restringe sua atuação aos projetos educacionais na educação pública. Ele atua no conjunto da sociedade. Ligado a outros movimentos empresariais de atuação no ramo educacional apoiando e promovendo formas novas de organização e consolidação hegemônica da sociedade;

[...] atua dentro da sociedade política (estado) na proposição, formulação e implementação da política pública; seus intelectuais orgânicos são tidos como referência no debate educacional no país; elaboram teoricamente sua ação e tem um potente meio de propagandear e divulgar suas atividades; além disso, atuam em redes de alianças com diversos setores da sociedade em uma articulação de classe para realização de suas ações. (DEPIERI, 2019, p. 15)

O trabalho começa a sua investigação a partir da documentação levantando informações sobre IAS. Possui a finalidade encontrar as ideias que norteiam o pensamento das instituições a respeito da educação e de como ela deve ser, assim compreendendo as intenções por trás de cada ação. Metaforicamente falando, seria como puxar um de novelo que passa a nossa frente e ir até a sua origem. A metáfora faz sentido porque a escolha do tema deste trabalho está comungada com a minha atuação profissional. Sendo professor da rede estadual paulista e Cientista Social, a sala de aula e a escola são meu laboratório. Assim, as mudanças em curso na educação do estado de São Paulo geraram curiosidade fazendo iniciar a pesquisa, e que agora



gera como primeiro fruto este trabalho. Além disso, como escreveu Florestan Fernandes (2020, p 347) “[...] os fenômenos de alteração do padrão estrutural da sociedade costumam a se torna visíveis: quando se percebe o que está acontecendo, a sociedade já não é mais a mesma”, assim, investigar a origem das alterações e seus agentes se coloca como fundamental.

ESTADO E SOCIEDADE NA REDEMOCRATIZAÇÃO.

A sociedade brasileira vem participando desde o fim do Regime Militar (1964-1988) de processo de reconstrução da democracia. A nova carta constitucional de 1988 refez nosso contrato social inserindo novas responsabilidades e abrindo espaço para o diálogo. Além das mudanças provocadas pelas pressões sociais, os Governos que estiveram no centro do poder imprimiram suas marcas e iniciaram mudanças que ecoam até os dias presentes. As ações de presidentes caminharam no sentido de responder as demandas externas vindas da economia. A abertura econômica trouxe também a concepção de pensamento neoliberal que aos poucos foi adentrando aos estratos sociais. Nas palavras de Florestan Fernandes (2020, p. 376) “os ritmos históricos do capitalismo são inexoráveis”, e eles entram na nossa estrutura social, política, econômica e em nossa sociabilização.

A relação Estado e sociedade tornou-se mais direta possibilitando o diálogo dos grupos da sociedade civil e fazendo com que eles fossem ouvidos. As demandas dos grupos organizados chegam até as esferas de debates. O movimento é possível pela formação do Estado e, pela retirada gradual do poder público na execução direta de políticas públicas. A transformação do Estado brasileiro como Demiurgo da Sociedade, sobretudo a partir da Era Vargas (1930-1945) quando passou por reformas racionais resultando na feição de poder público tutelador de demandas, passou a ser desmontado já no Governo Fernando Collor (1990-1992). O maior salto de transformação ocorreu nas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) através das privatizações e de reformas que mudaram a feição do Estado brasileiro para configuração gerencial⁵⁷. O Estado não era mais tutelador que guiaria a sociedade interpretando a sua necessidade. “A ênfase gerencialista e empreendedorista transita da área da administração privada para o âmbito da gestão estatal” (DAGNINO, 2004, p. 152). Ele passou a ser um administrador de demandas entre os entes que compõe a sociedade civil e o mercado. Nesse contexto, a sociedade ficou mais aberta e houve a criação de canais de

⁵⁷BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, (47)1, jan./abr. 1996.



diálogos. A sociedade civil e movimentos sociais podem expor e lutar por suas demandas. Abriu-se espaço para a disputa política entre os atores e grupos que se organizaram aglutinados em pautas e interesses comuns.

O processo ocorrido na sociedade brasileira e com repercussão social, política e econômica teve início nos anos 1980, contou com conjuntura favorável e visibilidade dos movimentos sociais. No retrato social da época é possível identificar dois projetos antagônicos e que travaram disputa política nas primeiras décadas da reabertura democrática: o projeto neoliberal instalado no país ao longo das décadas e, o seu antagonista, o projeto democratizante, participativo que surgiu das crises dos sistemas políticos pretéritos, além dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático. A premissa teórica neoliberal, salientada por Freitas (2018), estava na década de 1970 no momento que a corrente de pensamento neoliberal procurava retomada do liberalismo clássico do século XIX, e assim, indo na direção oposta do Estado de bem-estar social e na luta pela liberdade individual representada pela possibilidade de liberdade do indivíduo poder acumular bens e capitais.


Os projetos distintos conviveram com a realidade marcada pelo aprofundamento da relação entre Estado e sociedade civil. Foi momento em que houve a possibilidade de ação conjunta para aprofundamento democrático através de espaços de interação.

Entre os espaços implementados durante esse período, destacam-se os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, instituídos por lei, e os Orçamentos Participativos, que, a partir da experiência pioneira de Porto Alegre, foram implementados em cerca de 140 cidades brasileiras, a maioria governada por partidos de esquerda, principalmente o Partido dos Trabalhadores (PT). (DAGNINO, 2004, p. 142)

O projeto democratizante, participativo demandou através de pressão de baixo para cima a abertura de espaços de interação. Já o projeto neoliberal contou com a ajuda do “alto”.

Collor em 1989 e como parte da estratégia do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, há a emergência de um projeto de Estado que deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. Este projeto constitui o núcleo duro do bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington. (DAGNINO, 2004, p. 142)

Apesar de os projetos caminharem em direções opostas com o projeto democratizante demandando maior participação do Estado e, o projeto neoliberal tendo como norte a redução do Estado no sentido de alcançar o mínimo tamanho da estrutura pública, há demanda comum. Ambos precisam da sociedade civil ativa e propositiva. Assim Dagnino (2004) explica que essa relação entre projetos tão distintos e com necessidade comum marcou as décadas de transição entre séculos XIX e XX com uma “lógica perversa”. A disputa pelo sucesso de cada projeto




revela também um caráter de disputa de significados para referências comuns como participação, sociedade civil, cidadania e democracia, mas que possuem significados diferentes no âmbito de cada projeto. O espaço deixado pelo reordenamento entre Estado e sociedade civil, abriu espaço para que as parcelas influentes e com capital econômico pudessem organizar sua forma de ação em parceria com o poder público e assim impor sua visão da sociedade, mercado e sua forma de sociabilização. A educação não escapa deste processo.

O resultado da contenda entre os projetos antagônicos foi a hegemonia do neoliberalismo e mudanças no Estado brasileiro que privilegiaram sua forma de atuação. Os termos comuns entre os projetos tiveram seu significado deslocados para o eixo neoliberal.

O resultado tem sido uma crescente identificação entre “sociedade civil” e ONGs, onde o significado da expressão “sociedade civil” se restringe cada vez mais a designar apenas essas organizações, quando não em mero sinônimo de “terceiro setor” ... O papel das agências internacionais tem sido abundantemente apontado na raiz desse deslocamento.

As relações entre Estado e ONGs parecem constituir um campo exemplar da confluência perversa que mencionamos antes. Dotadas de competência técnica e inserção social, interlocutores “confiáveis” entre os vários possíveis interlocutores na sociedade civil, elas são frequentemente vistas como os parceiros ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil. (DAGNINO, 2004, p. 149)

A concepção neoliberal comandou reordenamento da política econômica capitalista em torno de uma sociabilidade burguesa (DEPIERI, 2019). A cidadania passou a ter a feição neoliberal, e ela é completa com a liberdade individual de poder realizar suas satisfações no mercado. O individualismo e a possibilidade de empreender são premissas básicas e que são defendidas como dogmas desde o liberalismo clássico. A liberdade somente existira com a presença da liberdade econômica, livre mercado e garantias individuais que possibilitem acumular capitais privados, por méritos próprios do indivíduo (FREITAS, 2018). Acontece que agora, em uma sociedade mais diversificada e integrada a economia mundial, novos atores da sociedade civil irão replicar as premissas de pensamento neoliberal. Os grupos sociais organizados ligados a elite econômica brasileira irão replicar essa forma de pensar, e reproduzir o pensamento que coloca o mercado como ponto central da sociabilidade e valores. A interação entre o terceiro setor e o Estado fica ainda mais complexa. Na interpretação de Florestan Fernandes (2020) a elite brasileira usa o Estado para realizar aqueles empreendimentos que não consegue realizar no ambiente privado. No caso do nosso trabalho, é o campo da educação que está em questão, e que a sociabilidade, valores introjetados através da escola enquanto instituição social, faz com que o educando tenha seu processo de socialização secundário pautado pelo *ethos* burguês neoliberal.



O objetivo da educação, proporcionada no apogeu da sociedade de mercado e pelas reformas educacionais que transformam a escola pública em neoliberal tem como finalidade

Permitir o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda. (FREITAS, 2018, p. 29)

Ocorre assim ordenação da educação com objetivo final no processo produtivo. A educação tende a reproduzir de maneira concreta as concepções neoliberais e os projetos educacionais, como no caso do Instituto Ayrton Senna que iremos ver, está a par desta visão de mundo em que o livre mercado e sua proteção irão gerar os dividendos para a sociedade de sujeitos autônomos e empreendedores de si mesmos. O sociólogo francês Christian Laval também chama a atenção para o tipo de formação da escola neoliberal

A obra *Industria do Ensino*, de Lê Thành Khôi, resume essa argumentação no início dos anos 1970. O autor constata que hoje em dia o ensino, que em várias etapas se tornou uma verdadeira indústria de massa, só pode ser descrito sistematicamente com a ajuda de categorias econômicas. Essa interpretação do ensino distingue três funções na educação moderna: formação de mão de obra qualificada; mudança cultural que suplanta o que é herdado; e formação de cidadãos responsáveis [...] a primeira função é imposta pelo crescimento econômico e pelo desenvolvimento do bem-estar. (LAVAL, 2019, p. 35-36).

A percepção então é de que todo esse contexto de supremacia do mercado proporcionado pela hegemonia neoliberal é colocado em prática. A maneira de efetivação do projeto neoliberal na educação se dá através das reformas educacionais que vêm ocorrendo ao longo das décadas. Assim, possibilitando internalizar elementos externos (neoliberais) através de projetos políticos próprios dos atores locais (DAGNINO, 2004).

INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO.

O instituto surgiu em 1994. Período marcado pelo crescente aumento do terceiro setor. Desde então, ele trabalha em projetos educacionais no país em conjunto com diversos parceiros que permitiu sua expansão da expertise sobre a educação, crescimento e influência institucional junto de seus parceiros. Hoje o IAS é um órgão consultivo para políticos que desejam saber da realidade educacional e as ações que precisam ser tomadas para mudança da realidade. A informação apresentada por Mozart Ramos (2018) em vídeo institucional, é acrescentada pela caracterização do IAS como instituição “laica no sentido de que procura sempre manter a sua neutralidade” e “apolítico” porque coloca a instituição trabalhando na esperança de melhorar a educação básica do país.




O grau de poder da instituição no campo educacional pode ser dimensionado por episódio narrado no vídeo supracitado. No fato narrado mostra que houve reunião entre o então candidato chefe máximo da nação, Jair Bolsonaro, e a presidente do IAS Viviani Senna. A reunião contou com a presença de Mozart Ramos, e de acordo com ele, o então candidato queria saber os desafios para melhorar a educação na visão da instituição. Além de Bolsonaro, “governadores eleitos procuraram maciçamente o Instituto Ayrton Senna, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Goiás” para pedir indicações de nomes para as secretarias de educação dos respectivos estados (RAMOS, 2018). Através de investigação no site do Instituto Ayrton Senna nota-se que ele se apresenta com o “propósito de transformar as pessoas para que elas transformem o mundo. Isto é feito através da educação integral” (Senna, 2020).

O contexto vivenciado pela educação dentro da ordem neoliberal é plano de fundo para o Instituto Ayrton Senna. Neste cenário, a educação também acolher a concepção neoliberal e seus preceitos resultando no pensamento que de o gasto com a educação é na verdade investimento, pois pode melhorar a produtividade econômica. A Teoria do Capital Humano (TCH) passa a ser teoria adotada pelo campo educacional (LAVAL, 2019).

A chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimniano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital. (LEHER, 2014, p.01 Apud DEPIERI, 2019, p.16)

A articulação do Instituto Ayrton Senna é forte não somente com o poder público, mas também com as instituições internacionais ligadas ao capital estrangeiro e que tem como premissa na sua concepção educacional a TCH. O IAS tenho o reconhecimento de instituições como a UNESCO e OCDE. O reconhecimento junto a UNESCO permitiu que o IAS fosse a primeira ONG a receber um reconhecimento, que até então era concedido somente as universidades, a Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento. A OCDE é uma parceira que no ano de 2012 convidou o Instituto para ingressar no grupo de organização brasileira na NetFWD (Net Forward) que é uma rede global de fundações dedicadas a promoção de impacto social.

O Instituto Ayrton Senna ao longo dos anos de existência produz conhecimento, e através das parcerias conseguiu experiências. A “sua missão” de acordo com seu próprio site é o desenvolvimento pleno de estudantes para enfrentar os desafios do século 21. O IAS pensa nas questões voltadas para os estudantes, sociedade e para garantir seus objetivos também são pensadas soluções educacionais voltadas para controle de gestão escolar, treinamento de profissionais da educação afim de que a sua meta seja alcançada. As soluções por ele encontrada



“são levadas às escolas em parcerias com as Secretarias de Educação para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no ensino fundamental e ensino médio” (Instituto Ayrton Senna, 2020).

O controle de gestão é alcançado através de treinamentos abrangentes para os profissionais da educação, fornecidos pelo próprio IAS, que é o detentor do *know-how*. Os procedimentos são feitos baseados em evidências com a finalidade de que as decisões tomadas garantam os “resultados” “eficazes, eficientes e que tenham mais efetividade” (Instituto Ayrton Senna, 2020). Outro ponto levantado é o ciclo de gestão e acompanhamento pedagógico, que de acordo com o IAS, “alimentam as evidências para que os aprendizados possam acontecer e as boas práticas possam ser disseminadas” (Instituto Ayrton Senna, 2020). A maneira de proceder remete a organização empresarial e revela pensamento de que se a prática da certo na empresa, também é possível sua execução na educação (FREITAS, 2018).

O diagnóstico identificado pelo Instituto Ayrton Senna identifica as questões que devem ser objetivadas. Quando o IAS reflete sobre a educação e o futuro das pessoas ele apresenta que deve ter maior autonomia, maior renda, maior estabilidade, satisfação pessoal e melhor saúde; quando a educação é pensada com o futuro da sociedade os pontos levantados são crescimento econômico, redução da desigualdade, diminuição da violência, envolvimento cívico, sustentabilidade ambiental e inovação em todas as áreas. Desta maneira, a educação seria capaz de superar os enclaves para o desenvolvimento da sociedade e da economia, e superar o atraso educacional do país possibilitando focar no futuro, sem esquecer das necessidades por ele demandadas “além de aprender a ler, escrever, fazer contas e conhecer o mundo em todas as formas, nossos alunos também precisarão aprender a colaborar, persistir, organizar, criar, superar uma série de outras competências para a vida (Instituto Ayrton Senna, 2020).

A chave mestra para a mudança proposta pelo Instituto é a Educação Integral, e que de acordo com o próprio IAS, “desenvolve potenciais para vencer na vida e no mundo” (Instituto Ayrton Senna, 2020). A Educação Integral dos estudantes exige compromissos de todos, de acordo com o próprio IAS. A grande mudança está no foco do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, culturais e éticas. A justificativa é de que o aluno precisa aprender a conhecer a si mesmo, suas potencialidades, conhecer o mundo e seus interesses. Desta maneira, o discente é forçado a pensar plano para seu futuro, e que será seu projeto de vida.

O diagnóstico e proposta de mudança do IAS anda junto com o que ocorre em outros países. O professor Luiz Carlos de Freitas chama a atenção



Há várias denominações para o processo. Sahlberg (2011, p. 177-179) o chama de Movimento Global da Reforma Educacional. Com este nome, capta sua expansão mundial e elenca as seguintes características: “a) padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos os índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição da escola com uma ideologia baseada no livre mercado que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização. (FREITAS, 2018, p. 38-39)

O Instituto Ayrton Senna elabora anualmente relatórios a respeito da educação onde ele compila os dados, e apresenta os resultados obtidos para seus parceiros. No ano de 2018 não foi diferente. O Relatório Anual 2018 foi apresentado pelo economista do Instituto e professor do INSPER, Ricardo Barros. Na apresentação comandada pelo economista ele ressaltou o compromisso de usar evidências e conhecimento científico em sua análise e proposições a respeito da educação. O Relatório contou com uma análise detalhada da educação no país e com os dados específicos de cada estado brasileiro. O desafio colocado por Ricardo Barros (2018) usar os recursos de maneira eficiente, pois o gasto com educação já era considerado substancial e representava 6% do PIB brasileiro. O relatório composto em grande parte por gráficos dimensiona os desafios educacionais na visão do IAS.

O relatório do estado de São Paulo coloca como primeiro desafio a governança por conta do tamanho da rede do sistema de ensino paulista. Na apresentação Ricardo Barros (2018) mostra que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lida com número maior de funcionários do diversas multinacionais instaladas no país. Uma sugestão apresentada é a municipalização, pois de acordo com o economista chefe do IAS, o desempenho das escolas estaduais não supera o das municipais.

O parâmetro utilizado para demonstrar a qualidade de ensino é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O índice foi criado em 2007 pelo INEP, ele serve como parâmetro de qualidade e meta que deve ser alcançado. As metas são bienais e crescentes para que no ano de 2022 a educação brasileira chegasse a nota 6 no IDEB.

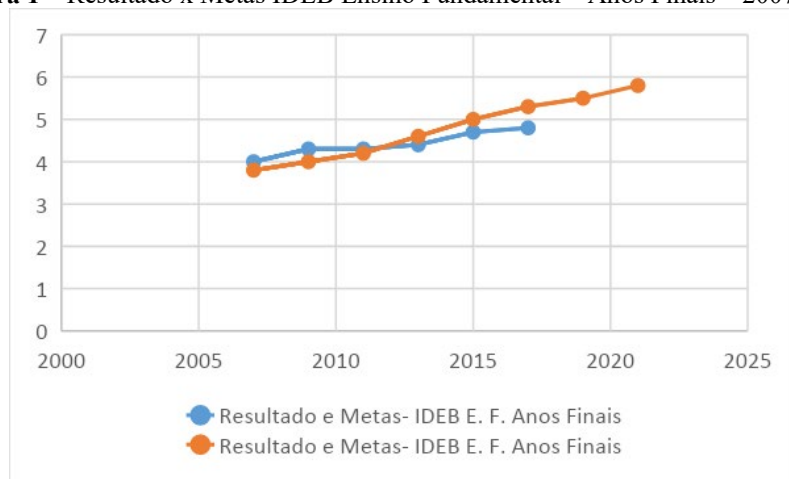
O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos [...] o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. (MEC, 2020)

Vale ressaltar que o conteúdo cobrado nesses exames de larga escala limita as disciplinas de linguagens e matemática. Assim, o objetivo apresentado por Ricardo Barros (2018) é o desenvolvimento humano, o mesmo que já fora supracitado neste trabalho. No documento há uma relação mais profunda e articulada com o ideal neoliberal de que através da liberdade econômico e de empreender é que se alcança a real liberdade e felicidade, além da visão proporcionada pela Teoria do Capital Humano.

O desenvolvimento humano requer que cada pessoa tenha, por um lado, oportunidades para desenvolver seu potencial e adquirir competências (papel da educação) e, por outro, que tenha oportunidades para empregar as competências desenvolvidas de forma produtiva e significativa (papel da economia). O equilíbrio entre esses dois tipos de oportunidades é essencial. Uma força de trabalho com baixa escolaridade numa economia dinâmica traz ao menos dois inconvenientes. A baixa escolaridade pode acabar freando a dinâmica econômica ou levando à alta imigração de mão de obra qualificada e pouca apropriação pela população nativa dos benefícios do crescimento econômico. Uma força de trabalho com alta escolaridade numa economia estagnada também tem seus inconvenientes, principalmente os relacionados à subutilização das competências desenvolvidas e a eventual emigração dos segmentos mais escolarizados (drenagem de cérebros). (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018, p. 4)

A situação da educação paulista ao longo dos anos comparada com números propostos pelo IDEB mostra que a educação do estado mais rico da federação está em trajetória decrescente de maneira geral, incluído aí todos os segmentos que compõem a educação básica⁵⁸.

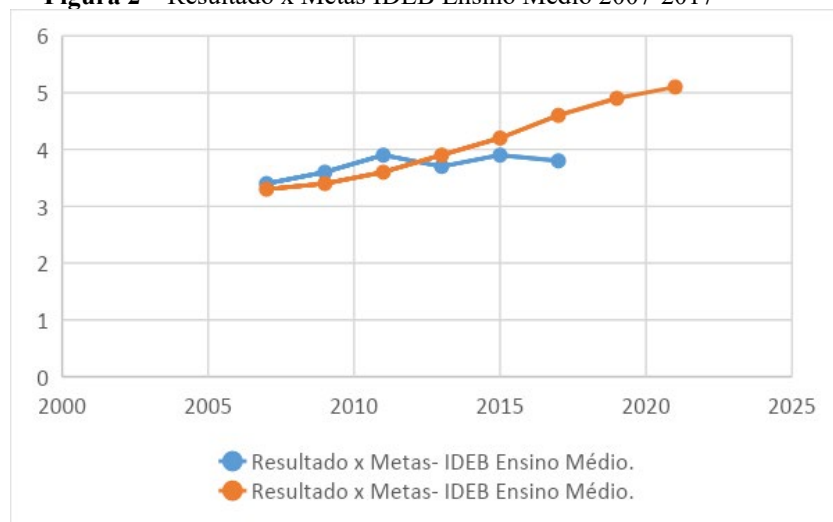
Figura 1 – Resultado x Metas IDEB Ensino Fundamental – Anos Finais – 2007-2017.



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4623613>.

⁵⁸ A educação básica é composta por três segmentos: Ensino fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1º a 3º ano).

Figura 2 – Resultado x Metas IDEB Ensino Médio 2007-2017



Fonte: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4625502_


Os gráficos com dados compilados a partir do INEP demonstram que a situação da educação em São Paulo precisa ser alterada, e é nesse contexto de necessidade de mudança que o IAS e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, juntos, propõe como mudança o programa educacional *Inova Educação: transformação hoje, inspiração amanhã*. De maneira geral, o comportamento do Ensino Médio e do Ensino Fundamental Anos Finais é o mesmo. Os resultados em 2007 estavam acima da meta estabelecida pelo IDEB e no decorrer dos biênios ocorreu uma queda acentuada e que provocou distanciamento da meta. Hoje, os resultados obtidos pela educação paulista, embora tenha apresentado leve melhora, ainda permanece distante da meta estabelecida para o estado.

INOVA EDUCAÇÃO

A necessidade de alteração da educação é assunto conhecido a tempo de debates de toda a comunidade. Os números escancaram a necessidade da mudança. A opção por transformação a educação paulista através do *Inova* foi escolhida pelo governador João Dória, que também participante do Grupo de Líderes Empresariais (LIDE). No ano de 2014 o grupo realizou doação no montante de R\$ 3,2 milhões ao Instituto Ayrton Senna⁵⁹.

O *Inova educação: transformação hoje, inspiração amanhã* trouxe novidades para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. As principais novidades relacionadas a escola são o incremento de três novas disciplinas: projeto de vida; tecnologia; eletivas. As

⁵⁹ Ver em: <http://prnewswire.com.br/pt/Releases/empresarios-do-lide-fazem-doacao-recorde-ao-instituto-ayrton-senna>




disciplinas visam trabalhar de acordo com a concepção de educação do Instituto Ayrton Senna e com a Currículo Paulista que foi homologado no ano de 2019. Para adequar as três novas disciplinas houve alteração na duração das aulas que eram de 50 minutos e passaram durar 45 min. Além da redução no tempo das aulas, foi estendido em 15 min por dia o tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares. Assim, as alterações possibilitaram o aumento de número de aulas diárias que passou de 6 aulas por dia para 7 aulas.

O objetivo do programa educacional visa melhorar a relação professor aluno, ajudar na construção do projeto de vida, e trabalhar com as habilidades socioemocionais para que os alunos tenham ganham de aprendizagem. Além disso, há o compromisso de melhora na qualidade dos resultados obtidos pelo sistema educacional. Nas palavras governado João Dória (2019), durante o evento de lançamento do programa, é “educação integral para todos e não para alguns” e com o compromisso de “recuperar posição no IDEB”. Através destas ações “dar exemplo não para colocar em segundo plano os estados brasileiros, mas para que todos possam estar em primeiro plano e colocando a educação como prioridade do nosso país” (João Dória, 2019).

A presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, também esteve presente no evento e pode contribuir com uma apresentação que delineou o IAS como levando sua *expertise e know-how* ao governo do estado de São Paulo para executar a política pública. A necessidade de mudança, de acordo com Viviane Senna, é porque o mundo mudou, mas a escola permanece o mesmo ambiente. Ambiente alheio as mudanças e distante da sociedade desenhada para o século 21. A solução por apresentada é levar a escola para o século 21 ou o caminho inverso, porque os alunos necessitam desenvolver um “novo grupo de competências”.

As novas habilidades exigidas, como salienta Viviane Senna (2019), para os discentes são para que eles estejam preparados para o século 21. A lista de habilidades envolve: colaboração; trabalho em time; abertura ao novo; criatividade; empatia; flexibilidade; tolerância; respeito; determinação; garra; persistência. Os professores também são chamados a responder com novas habilidades fazendo com que eles sejam inovadores; mentores; investidores; motivadores; iluminadores; catalizadores.

O contexto de novas habilidades exigidas para educadores e educandos parte da premissa da visão educacional do IAS, e que também é compartilhada por outras instituições que compartilham das mesmas premissas básicas. A educação por eles pensada, a Educação do século 21 é sobre criatividade, consciência, cultura, resolução de problemas, inovação,



cidadania, comunicação, produtividade, liderança, colaboração, responsabilidade civil, exploração, iniciativa, responsabilidade.

O Instituto Ayrton Senna apresenta através do *Inova* o trabalho pedagógico a partir das habilidades socioemocionais, e salienta que assim abre espaço para que a aula seja tão dinâmica quanto mundo o é fora da escola. A justificativa apresentada por Viviane Senna (2019) é de que a ciência demonstra que as habilidades ajudam os alunos a darem certo na escola, e “inclusive em termos acadêmicos”.

O exemplo prático é citado durante apresentação da presidente do IAS. O grupo de competências atua como “aliado ao desenvolvimento cognitivo”, e assim sendo aliado de professores e alunos. A fundamentação é pesquisa do próprio Instituto feita no Brasil que mostra que a habilidade socioemocional “abertura ao novo” seria responsável por desenvolver até três meses adicionais de aprendizagem em língua portuguesa. O ensino de matemática é beneficiado pela habilidade consizada, habilidade representada pela disciplina, persistência, foco, determinação e garra.


O Instituto, nas palavras de sua presidente, se coloca atuando para ajudar o país na lição de casa que ainda não fez que é garantir o desenvolvimento pleno de competências cognitivas a altura. Assim, através do *Inova*, há proposta para todos os alunos da rede estadual paulista da política integral garantindo a equidade de oportunidades e pleno desenvolvimento.

A parceria entre IAS e Secretaria de Educação permite com que o primeiro leve sua expertise e experiência de como desenvolver habilidades socioemocionais com base em ciência. Assim, juntos o poder público e o Instituto, podem trabalhar as habilidades socioemocionais que melhoram as habilidades cognitivas, e promovem impacto na vida e aprendizagem dos educandos.

Ademais dos trechos da fala da presidente Viviane Senna, o governador João Dória sintetiza o objetivo do programa em relação aos alunos da rede, o que está diretamente ligada com a concepção de ensino e sociedade do IAS, dos grupos internacionais e do projeto neoliberal, sendo a educação “feita para educar, pra formar, inspirar e transformar crianças e jovens em líderes”.

INTERPRETANDO O *INOVA*

A proposta do *Inova educação* é o projeto neoliberal sendo coloca em prática. O tipo de formação proposta pelo programa caminha na direção da formação do ethos burguês fundamentado na cultura individual de livre concorrência. A competição inicia dentro da escola



gerando *darwinismo social* justificado pela sobrevivência do mais forte do livre mercado que foi levado para o interior da escola (FREITAS, 2018). A concorrência faz parte da concepção de mundo liberal e neoliberal que guia a forma de pensar das instituições que tem feito as reformas educacionais.

Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador. (FREITAS, 2018, p. 28)


A perspectiva da transformação está atrelada a economia e a forma como os saberes serão instrumentalizados para que possam repercutir no ganho de produção. Assim, a educação do *Inova* atua no sentido de formar trabalhadores autônomos e homens flexíveis (LAVAL, 2019). A preocupação envolve o futuro empregador que está preocupado não somente nos ensinamentos, mas também na forma de representação dos valores. Por a opção por trabalhar com as habilidades socioemocionais que inserem um tipo de socialização adequada com as exigências do mercado.

O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, *como se esta* última fosse ditada pelas exigências do próprio real. (LAVAL, 2019, p. 40)

A análise de Christian Laval (2019) é corroborada pela própria OCDE que diz que “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não apenas qualificados, mas também mais maleáveis e aptos se capacitar”. Dentro deste cenário de corrida em que os participantes não têm conhecimento da prova que participam, a educação vai atuando conforme os preceitos do mercado. No interior do processo educativo os educandos concorrem uns contra os outros.

Os estudantes mais inteligentes têm interesse em continuar os estudos, porque o investimento é muito rentável nesse caso, ao passo que os menos inteligentes têm interesse em abandonar os estudos e iniciar o mais rápido possível a vida profissional. (LAVAL, 2019, p. 53)

A formação proposta caminha norteadas pelas diretrizes de expectativas do mercado e para ele. O foco não é transformação social e condição capitalismo brasileiro, mas adequação da condição e manutenção enquanto periferia do capitalismo mundo. A reorganização parte da aliança entre poder público e segmentos organizados da sociedade que impõe através da educação toda a sua pauta. Os principais beneficiados da transformação proposta são seus agentes. Há uma luta pela sobrevivência da classe dominante e pela sobrevivência do capitalismo (FERNANDES, 2020).



A parceria firmada para o *Inova* representa o que Marina Avelar (2019) chama de “novas vozes proeminentes do setor privado, que não são eleitas nem supervisionadas pela população, têm tido participação significativa na determinação de políticas educacionais”. O resultado da parceria pode ser interpretado como “publicização” porque

[...] a escola é concedida à gestão privada (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo [Bresser-Pereira, 1995], privatização. (FREITAS, 2018, p. 50)

A educação acaba sendo “sequestrada” pelos grupos empresariais como o IAS (FREITAS, 2018), que atuando junto com governo, coloca em prática toda a sua agenda.

O MERCADO ADENTRANDO A ESCOLA

A educação não inerente ao que acontece em volta dos muros da escola. Ela sofre influência dos agentes externos que forte poder de articula, e que fazem exercer vontades particulares. A mudança estrutural da educação não é fenômeno contemporâneo e tem lastros históricos. O que ocorre hoje é a consolidação de uma disputa de grupos antagônicos, e que agora colocam de forma efetiva seus anseios. A vitória do projeto neoliberal frente a disputa com o projeto democratizante ainda na década de 1980, abriu caminho para que as práticas oriundas do mercado adentrassem o ambiente escolar.

O modo de pensar e agir atingem a toda a comunidade escolar, e refletem a sociedade. Assim também se compreende o anseio tão forte dos grupos ligados ao neoliberalismo de incorporar suas práticas e premissas nos estudantes. O projeto educacional determinar o que virá a ser a sociedade, e delineada como está, veremos cada mais práticas de controle de gestão e formação afim de garantir com a maior seguridade possível a mão de obra almejada pelo empregador.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB-** apresentação. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>. Acesso em: 10 de dez. 2020.

DAGNINA, Evelin. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa**. Política e Sociedade, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004.



Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983/1732>. Acesso em: 22 de nov. 2020.

DEPIERI, Adriana A. de L. **Instituto Ayrton Senna: proximidades e contradições da atuação empresarial na educação pública no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122019-155938/publico/ADRIANA_ALVARES_DE_LIMA_DEPIERI_rev.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio interpretação sociológica**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FREITAS, Luiz C. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/32cHc84>. Acesso em: 26 ago. 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Inova educação: transformação hoje, transpiração amanhã**, 2020. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 05 de nov. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Desafios para a política educacional-** São Paulo. 2018. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/diagn%C3%B3stico/arquivos-diagnosticos/Desafios_IAS_SP_2019.04.02.pdf Acesso em: 30 de out. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diagnóstica da Educação Básica-** Estado de São Paulo. 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/diagn%C3%B3stico/Slides%20exibidos%20no%20v%C3%ADdeo%20-%20S%C3%A3o%20Paulo.pdf> Acesso em: 01 de nov. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/> Acesso em: 24 de out. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1 ed. São Paulo; Boitempo, 2019.

Minayo, M C S (2002). **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: Minayo, MCS. (Org.). Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Lançamento do programa Inova Educação**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aFZCaKHVVVM&list=PL6fldOITrOirJJRYkRaiMd75tGgeChVJd&ab_channel=SecretariadaEduca%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 03 de nov. 2020.



CAPÍTULO 39

DOI: 10.47402/ed.ep.c202158139073

TDAH IMPLICAÇÕES NA VIDA PESSOAL E ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO⁶⁰

Simone Mafra, Graduanda de Psicologia, UNIVIÇOSA
Leandro Bicalho, Mestre em Economia Doméstica, UFV e Professor do curso de Psicologia-UNIVIÇOSA
Adriana Andrea de Oliveira, Graduanda do curso de Psicologia, UNIVIÇOSA
Larissa Padilha, Graduanda do curso de Psicologia, UNIVIÇOSA
Viviane Sudré, Graduanda do curso de Psicologia, UNIVIÇOSA
Ana Paula Gomes, Graduanda do curso de Psicologia, UNIVIÇOSA
Gleiciane C. Botelho, Graduanda do curso de Psicologia, UNIVIÇOSA
Michele R. de Oliveira, Graduanda do curso de Psicologia, UNIVIÇOSA

RESUMO


O estudo buscou a partir da literatura e vídeos com depoimentos sobre a vivência do TDAH, discutir a reorganização da vida cotidiana e em que medida o diagnóstico favoreceu ou não tal reorganização. Para estruturação do estudo utilizou-se da revisão bibliográfica a partir do *SciELO* considerando o descritor “TDAH AND escola”, com os filtros, Coleções; Periódicos; Ano de Publicação; Idioma. Identificou-se a 05 artigos e 05 vídeos sobre como é viver o TDAH. O referido estudo possibilitou entender que, o diagnóstico permitiu ao indivíduo se sentir “mais completo”, considerando que antes do mesmo parecia que faltava algo para ele se explicar como sujeito. Na escola não se observou um avanço entre o diagnóstico e a melhoria das relações no processo ensino aprendido, contribuindo para reforçar o “problema” do “fracasso” escolar no indivíduo e não na ineficácia dos métodos. Os trabalhos analisados colocam que a Psicologia Escolar e Educacional a partir da abordagem sócio-histórica e sócio-cultural tem realizado críticas as escolas quanto a forma de lidar com o TDAH, visto essas enfatizarem o diagnóstico e a medicalização. Mas por outro lado tem aportado poucas contribuições à pedagogia para a valorização das diferenças nas escolas, na perspectiva de superação dos estigmas que se constroem sobre o sujeito e que tanto colaboram para a desconstrução da noção do eu.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH, Aprendizagem e escola, Subjetividade, Relações familiares.

INTRODUÇÃO

O referido estudo buscou trazer à discussão o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) considerando em especial como a pessoa e a família recebem o diagnóstico, e como a tomada de consciência deste interfere, positivamente ou não, na relação

⁶⁰ Trabalho desenvolvido sob orientação do Professor Leandro Bicalho, na disciplina “Psicologia Escolar e Educacional” do curso de Psicologia do Centro Universitário de Viçosa, UNIVIÇOSA, Viçosa, MG.



com a escola. E na escola como essa recebe, entende e apoia seu aluno com o TDAH no processo de ensino/aprendizagem e como desenvolve a relação pedagógica do “aprender a aprender”, como coloca Saviani (1983, p. 20-21),


Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento [...] do diretivismo para o não diretivismo [...] de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental [...]. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1983, p. 20-21).

A estruturação da discussão do tema, tanto a partir da literatura como de depoimentos de pessoas que vivenciam o TDAH tendo por base vídeos disponibilizados no *YouTube* fez-se importante para construção e compreensão de como se vivencia o Transtorno. Tal compreensão se faz necessária visto que a vivência pode ser desafiadora no que se refere a manutenção da subjetividade e da autoestima do sujeito, elemento esse apresentado como desarticulador da noção do eu⁶¹ e motivo de sofrimento para o mesmo e a família.

Para tal discussão fez-se revisão da literatura no *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, considerando o descritor: “TDAH AND escola”, com os seguintes filtros: Coleções (Brasil); Periódicos (Psicologia Escolar e Educacional; Educação e Pesquisa; Paidéia; Psicologia e Sociedade); Ano de publicação (2010-2020, sendo evidenciado os anos de 2011, 2016, 2017 e 2020); Idioma (português). Evidenciou-se um total de 05 artigos, sendo um deles abordando mais especificamente o estigma vivenciado pelo diagnóstico. Embora não trate especificamente do tema TDAH e escola, o referido artigo foi mantido para discutir as implicações do diagnóstico na vida pessoal do sujeito.

Além da pesquisa da literatura sobre o tema no *SciELO*, realizou-se a pesquisa no Google buscando-se vídeos com depoimentos, ou seja, que pautassem na história de vida do sujeito que vivencia o TDAH. Dos diferentes vídeos localizados, a maioria traz a abordagem

⁶¹ “Todo mundo é um gênio. Mas se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em uma árvore, ele vai gastar toda a sua vida acreditando ser estúpido” (Albert Einstein). Einstein também foi discriminado e considerado incompetente para o processo ensino/aprendizado de sua época. No seu tempo talvez não soubessem o que era o TDAH, mas ele viveu o preconceito no ambiente escolar por não conseguir ser focado. Até o dia que viveu de forma intensa a experiência do hiperfoco e construiu a “Teoria da Relatividade”. Mas nem todos são Einstein, e muitas vezes se rendem ao preconceito de ser um “impossibilitado” para aprender. Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/335870084693372744/>.




de especialistas, poucos se dedicam a apresentar a história do sujeito. Selecionou-se 05 vídeos que atendiam o objetivo do estudo, ou seja, tratavam das histórias de vida do sujeito com o diagnóstico do TDAH. As histórias falaram dos momentos de angústia entre o diagnóstico e a procura de ajuda para saber lidar com o Transtorno. Mas o mais importante em todas as histórias, e que chamou a atenção durante a transcrição dos depoimentos foi, como a escola teve um papel decisivo no sofrimento, e se colocou no papel de reforçadora da expectativa do outro sobre o sujeito. E quando “frustrada” tal expectativa, foi motivo para alguns, lidar com o sentido da própria morte. Os depoimentos são de crianças, jovens, adultos, visto que não objetivou limitar tal variável, idade, para os depoimentos. O que pretendeu foi que os vídeos pudessem através dos depoimentos, oferecer o entendimento do “sofrimento” diante do diagnóstico, na escola, nas relações pessoais e familiares.

O objetivo desse estudo foi discutir, a partir da literatura e dos vídeos de depoimentos sobre a vivência do TDAH, como ocorreu a reorganização da vida cotidiana (escola, família, amigos, relacionamentos interpessoais) e em que medida o diagnóstico favoreceu ou não tal reorganização. Especificamente buscou-se entender pelos depoimentos e pela literatura como a escola se organizou para atender o cotidiano do sujeito com o TDAH, considerando o processo de ensino aprendido e do “aprender a aprender”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos resultados e discussão trabalhou-se a partir da literatura e dos vídeos da história de vida dos sujeitos com o TDAH, como mencionado no texto introdutório, se tal “rótulo” ter TDAH, foi em algum momento um “empecilho” na organização do “eu” (subjetividade do sujeito), dando especial atenção ao papel da escola para esta dificuldade. Embora os vídeos sejam de domínio público, e disponibilizados no *YouTube*, optou-se pela não apresentação do nome quando citados os fragmentos dos depoimentos. Utilizou-se da estratégia sexo, idade e profissão para identificar de qual sujeito o depoimento se referia. Quando os depoimentos não trouxeram os dados de profissão estes não foram apresentados, utilizou-se a expressão “não mencionada”. Somente para o critério idade que quando no depoimento tal informação não era mencionada ou apresentada pelo vídeo optou-se por usar as referências “criança”, “adolescente”, “adulto”, para que o leitor pudesse se situar melhor no objeto do relato, visto que pode trazer um significado diferente a vivência do TDAH em função da idade (por exemplo, passar despercebido por uma criança, ou ser mais estigmatizante para um adulto ter o “rótulo” de “portador” do TDAH).




A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA⁶²) tem se ocupado de realizar diferentes pesquisas, eventos, apresentação de depoimentos para que haja uma maior compreensão de como o TDAH é vivenciado pelos diferentes atores sociais (sujeito, família, escola). Tem como missão ser a referência da discussão do tema na América Latina, e de forma especial apoiar os diferentes atores sociais que vivenciam o TDAH, dando-lhes suporte na busca de informação.

Esse movimento proposto pela ABDA é valoroso, mas, não consegue evidenciar todos os estigmas vivenciados pelo sujeito com o TDAH. A literatura ainda é escassa no tema sobre o estigma. E nos últimos 10 anos de publicação (2010/2020) apenas um estudo foi vinculado ao tema no Brasil quando se pensa no ambiente escolar e o TDAH, e considerando os filtros utilizados no estudo. O estudo *Corpos, “mentes”, emoções: Uma análise sobre TDAH e socialização infantil*, de Tatiana A. Barbarini publicado em 2020 destaca que:

Essa perspectiva permitiu analisar o TDAH como um modo de explorar a conjuntura da sociedade contemporânea, que articula o domínio sobre o corpo, a “mente” e as emoções para conferir sentido às condutas, crenças e desejos coletivos e individuais. A questão do bom desempenho individual em termos de desenvolvimento cognitivo e controle emocional, fundamental à sociedade contemporânea que, desde a década de 1990, vive a chamada “era do cérebro” e das descobertas científicas acerca da composição, da herança e das predisposições moleculares do corpo humano, dá o tom da descrição diagnóstica do TDAH, que ganha cada vez mais a cena midiática, familiar e escolar [...] Todavia, as questões de gênero e de estigma, evidenciadas pelo fenômeno estudado, permitem-nos perceber que existem padrões de comportamento infantil definidos histórica e socialmente como adequados, em uma relação dual entre “certo” e “errado” que, quando passa pelo campo médico especializado, se transforma em uma dicotomia entre normal e patológico. Não se trata aqui de dizer que as considerações psiquiátricas acerca do TDAH são inverídicas, mas sim de analisar a rede complexa de relações sociais entre sujeitos, instituições, saberes, discursos, interesses e sentimentos e de propor novas formas de olhar para tal complexidade sem se esquecer do fato de que as crianças — diagnosticadas ou não — não são meros objetos de apreço, cuidado ou responsabilidade dos adultos. (BARBARINI, 2020, p. 14)

E tal fenômeno do que se espera do outro na sociedade demarcada pelo “sentido das condutas” como enfatizado pela autora, traz um estigma de difícil vivência pelo sujeito e pela família como consequência, pois é um processo contínuo de superação da expectativa sobre o outro e do outro sobre você. Na escola se vivencia o rótulo do “incapaz”, na família “você é capaz”, nas relações pessoais “você é confuso, desse jeito não vai conseguir nada”, e o sujeito? Onde fica? Quando ainda não há o diagnóstico se entende como assertivo todas essas “identidades” trazidas pelo “eu distorcido”, e quando o diagnóstico vem? O entendimento de sua condição de sujeito não difere, pois ele continua: nem mais capaz, nem menos capaz do que

⁶² Fonte: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>



o outro (seja na perspectiva da escola da família, nas relações pessoais); nem mais confuso, ou menos confuso. Embora sua visão de “eu real” mudou pouco entre o não diagnóstico e o diagnóstico, a angústia do não atender mais a expectativa do outro sobre si, tornou-se maior.

Tal fato foi evidenciado também nos depoimentos trazidos pelos vídeos consultados e em fragmentos das falas dos sujeitos como transcrito:

Ao final do curso de direito uma colega chegou para mim e disse: Haroldo sabe quem nunca vai advogar na vida? Tu! [...] para advogar tem que ser focado! E eu acreditei nisso que ela disse! Falha minha! E eu mudei a pessoa que eu era! Comecei a escutar os outros, mesmo os meus pais me dizendo que eu era capaz e inteligente. [...] Incrivelmente isso não me afetou quando criança e na adolescência porque eu tinha pais maravilhosos [...] mas saindo de casa comecei a escutar [...]

Triste, pobre, infeliz, resolvi voltar a ser o que eu era. Fazer tudo que eu me sinto capaz de fazer e o que gosto de fazer. Hoje eu me tornei advogado, professor de direito, vloguer, eu faço alguns documentos de política, história. [...] cantor, comediante, [...] uma coisa está ajudando a outra. [...] eu me lembro do que minha mãe e meu pai me falavam, e isso eu coloco dentro do meu coração todos os dias e não me importo de ser chamado de palhaço. Porque ser palhaço é a coisa mais linda que o ser humano pode fazer. [...] E para aquelas pessoas que tem TDAH, eu só tenho um recado aqui: é um livro novo chamado Bíblia “Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo dos céus”. (Homem, adulto, advogado, professor de direito, vloguer, cantor e comediante⁶³).

Se eu pudesse voltar no tempo e dizer algo para mim mesmo mais jovem, eu diria para ele acreditar no que estava no seu coração e nunca desistir. [...] Quando eu descobri que é legal conversar com alguém e procurar ajuda, eu acho que isso foi uma coisa que mudou minha vida completamente. Agora eu sou capaz de viver a vida ao máximo. [...] Sou grato por ser como eu sou. Eu me olho todo dia e eu sou tão orgulhoso e tão feliz de ser quem eu sou e de quem eu fui capaz de me tornar. (Homem, adulto, atleta olímpico⁶⁴).


Saber que tenho um filho com o mesmo problema que eu [...] Eu já estava com pensamento de morte [...] acabou comigo. Quando eu venci que eu tomei a primeira medicação que eu percebi que aquele barulho dentro da minha cabeça, aquele ninho de gralhas tinha acabado eu falei: meu Deus, cadê minha vida que estava aqui! Eu percebi que eu tinha um campo imenso de coisas pela frente! (Homem, 59 anos, não mencionada⁶⁵).

Minha vida hoje é uma sucessão de erros. Eu sou resultado de uma desinformação absoluta. [...] Eu comecei a me fechar pro mundo. Ninguém entende. É difícil! [...] Quando eu fui a reunião do grupo e percebi que tinha outras pessoas iguais a mim, isso me deu uma energia tão grande! Eu estou me encontrando agora! (Homem, adulto, jornalista⁸).

⁶³TDAH – Uma pessoa que faz muita coisa ao mesmo tempo. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ekyIkGxoDt4&list=PLGSD95Nlp0wo7tZw5sMN2ZS-hxsXwxcWu&index=29&t=0s>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 18:33.

⁶⁴MICHAEL Phelps sobre TDAH. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L9nJkS39BPw&feature=youtu.be>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 1:28.

⁶⁵TDAH – Histórias Reais. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8_706OU>. Acesso em: 13 de out. 2020. 6:24.



[...] Engraçado, com a cabeça a mil, um menino interessantíssimo! [...] Quando minha mãe percebeu: o cara pula palavra, o cara não lê a frase toda, o cara não tá prestando atenção, ele não foca. A minha mãe não sabia lidar direito com a parada. [...] Não aproveitei a adolescência. Para mim não tinha luz no fim do túnel! (Homem, adulto, ator⁸).

Os argumentos trazidos nas falas dos depoentes reforça o que Barbarini (2020) enfatiza no seu estudo quando a autora menciona sobre os comportamentos que não são reforçados socialmente, como por exemplo, comportamento a partir de regras. Ela chama isso de “resistência a socialização”, e a intolerância social, do que se convencionou como “normal”. Tais elementos ficam demarcados nos depoimentos, principalmente quando surge na fala: *[E eu mudei a pessoa que eu era!]; [Se eu pudesse voltar no tempo e dizer algo para mim mesmo mais jovem, eu diria para ele acreditar no que estava no seu coração e nunca desistir]; [Saber que tenho um filho com o mesmo problema que eu [...] Eu já estava com pensamento de morte [...] acabou comigo]; [Minha vida hoje é uma sucessão de erros. Eu sou resultado de uma desinformação absoluta]*. Ou seja, fica difícil viver como é se há uma expectativa grande de como você deve ser, por parte do outro, sendo esse outro a família, os amigos, a escola, por exemplo.

Em especial a autora fala da diferença de gênero, tal expectativa sobrepõe mais sobre meninos que meninas, inclusive menciona da dificuldade do diagnóstico das meninas, considerando que se observa menos o comportamento de meninas do que de meninos. Barbarini (2020, p. 06) diz: *muitos desses problemas, tidos como desvios sociais, são reinterpretados como disfunções oriundas de falhas na composição biológica individual, especialmente em meninos inseridos em sociedades que mantêm viva a ideia moral de que o homem deve ser forte, racional e trabalhador, enquanto à mulher é permitida a fraqueza e a emotividade*.

Dando continuidade aos depoimentos percebe-se para as mulheres quase um conformismo com a realidade que vivenciam. Quando inconformadas, o discurso fica mais pautado no que se entende como “funcionamento” como mulher.

[Você tem muitos amigos?] Não. [Como você se sente não tendo amigos?] Eu não preciso. [Você é convidada para festas?] Normalmente não. [Você se sente bonita?] De vez em quando. [O que gosta em você?] Eu gosto de mim porque eu gosto de Jesus e de Deus e Eles são muito importantes. [O que não gosta em você?] Algumas vezes eu sou má. Eu desrespeito a minha mãe. [Porque faz isso?] Eu não sei. Algumas vezes eu fico de mau humor. Depende de como foi meu dia. Se eu tiver um dia ruim eu fico irritada e negativa. Ou se eu tiver um bom dia eu fico feliz e positiva. [O que você gostaria que as crianças da sua idade que não tem TDAH soubessem?] Eu gostaria que elas soubessem ouvir melhor as crianças com TDAH, porque assim elas podem ajudar essas crianças. [Como podem ajudar?] Dizendo que, qualquer coisa que as



crianças com TDAH fazem está certo porque elas estão tentando fazer o melhor. (Menina, criança, estudante do ensino fundamental⁶⁶).

[...] Quando a gente fala das doenças invisíveis, doenças da alma, as pessoas não entendem. Isso é muito triste. [...] Eu me sinto uma promessa não cumprida. [...] Eu tinha vontade de pedir o divórcio de mim. É trabalho sabe? É no dia a dia que hoje eu consegui essa vitória! [...] (Mulher, adulta, produtora⁸).

Eu ouvi uma vez de uma pessoa da minha família a seguinte frase: tudo que as pessoas diziam que eu era não era o que eu era, era o que eu tinha. Porque o que eu sou é muito maior do que isso. Eu sou uma pessoa rica de experiência. (Mulher, adulta, não mencionada⁸).

No depoimento das mulheres e da menina apresentados, fica muito claro o que Barbirini (2020) menciona de que quando a impulsividade e a hiperatividade são visualizadas na mulher fica mais fácil compreender como “algo que escapa às expectativas”, por isso o sofrimento emocional é maior para elas que vivem o sentimento de inferioridade, vergonha e humilhação de serem como são. Tal argumento fica muito claro nas falas acima quando mencionam: *[Eu me sinto uma promessa não cumprida⁸] [Porque o que eu sou é muito maior do que isso. Eu sou uma pessoa rica de experiência⁸].*

Os diferentes depoimentos trazidos, de crianças e adultos evidenciam que o estigma que o transtorno traz ao sujeito é muito maior do que o rótulo “irrequieto”, “tagarela”, “eu não sei o que acontece com ele”, “esse menino é um problema” “você não foca” entre tantos outros. É maior porque desconstrói a subjetividade, a forma como o sujeito se percebe. E todos os elementos que servem como “rotulagem” podem ser trabalhados pelo sujeito. Mas aqueles que distorcem a noção do eu trabalha de forma mais definitiva impossibilitando uma boa experiência consigo. Pois a consciência que se constrói do momento presente é de incapacidade como pode ser observado em fragmentos das falas anteriormente apresentadas: *E eu mudei a pessoa que eu era; Eu me sinto uma promessa não cumprida; Minha vida hoje é uma sucessão de erros. Eu sou resultado de uma desinformação absoluta; tudo que as pessoas diziam que eu era não era o que eu era, era o que eu tinha.* E o importante do ato da experiência, que o sujeito vive com ele próprio, é o momento quando o que penso vira palavra (simbolização, ou seja, os novos significados sobre nós mesmos). E desconstruir o que virou “palavra” na percepção do outro sobre você demanda de um processo de resignificação, que em algumas situações é muito dolorido, como disse um dos depoentes *eu já estava com pensamentos de morte.*

⁶⁶ VÍDEO TDAH. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IGixEw9C-8o>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 4:49.



Considerando a questão do estigma apresentado, entende-se como a relação com a escola precisa ser bem preparada para que ela também não seja reforçadora de estigmas e contribua no embotamento do sujeito social. Ou seja, “esses” são “aqueles” que adotam comportamentos que não são esperados socialmente, por isso “desajustados” e com possibilidade de “fracasso” em suas vivências.

Os diferentes trabalhos publicados sobre o tema TDAH e escola de 2010 a 2020 trazem tal discussão na perspectiva do desenvolvimento psicossocial; medicalização para a construção da aprendizagem; avaliação das escolas considerando alunos com o TDAH, se tal presença interfere ou não na eficiência da escola; estratégias de aprendizagem, como se organizam quando há o TDAH. Percebe-se que há uma grande variedade nos temas. E a discussão que o estudo trouxe, permeou a sequência apresentada.

A construção da imagem de si em parte depende da forma como o outro lhe percebe, como já mencionado anteriormente. E dentro da discussão do desenvolvimento psicossocial Rangel Jr e Loos (2011) enfatizaram que isso deve ser um expoente a ser trabalhado na escola quando há alunos com TDAH, visto que normalmente esses são vítimas de críticas pouco construtivas por parte dos professores e colegas. Eles destacaram que, o

Desempenho acadêmico insatisfatório e rotulações pejorativas contribuíram para uma percepção diminuída de suas capacidades, tendo construído crenças predominantemente negativas sobre si mesmo. Os relatos denunciam a precariedade da escola no trato com esses alunos e na busca de alternativas que desenvolvam suas potencialidades, facilitando sua adaptação ao ambiente escolar. (RANGEL JR e LOOS, 2011, p. 373).

E dentro desta conclusão os autores destacam também, vários outros argumentos que a explicam, a citar:

[...] as escolas falharam na busca de estratégias pedagógicas visando melhor adaptação de seus alunos com TDAH [...] relatos indicam a frequente incompreensão por parte dos professores, bem como a não utilização de estratégias pedagógicas voltadas para minimizar problemas de comportamento ou de aprendizagem. Alguns entrevistados revelaram, também, que vários de seus professores lhes dispensavam tratamentos bastante jocosos e até mesmo bullying [...] relativizou a responsabilidade do professor [...] isto pareceu se dever a certo conformismo com que se tende a encarar atualmente o papel do professor em sala de aula, justificando as falhas do profissional em questão como sendo ele, simplesmente, mais uma vítima do sistema educacional vigente [...] o investimento na preparação dos profissionais, aliado à utilização de métodos de instrução e de avaliação alternativos na escola, [...] poderia contribuir, ainda, para amenizar o problema do baixo status acadêmico que, tantas vezes, se desenvolve nos estudantes que apresentam características do TDAH, o qual, aliado ao tratamento frequentemente preconceituoso dispensado tanto por professores quanto por colegas, os levam a desacreditar em si mesmos como pessoas capazes. (RANGEL JR e LOOS, 2011, p. 380-381).

Considerando os vídeos analisados vários são os depoimentos que corroboram com as conclusões dos autores, os quais são apresentados a seguir:



Quando eu fiz alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, eu ouvi sempre dos meus professores: você será um fracasso! Você não vai ser nada na vida! Você não para quieto, você não serve, você não consegue fazer a tarefa até o final, você não consegue fazer nada até o final, você não brilha, você não é inteligente, você é burro. Eu escutei isso a vida toda! (Homem, adulto, advogado, professor de direito, vloguer, cantor e comediante⁶⁷).

Frase que eu gosto: nunca desestimular alguém que evolui no seu próprio tempo. [...] A gente só é diferente, não sou melhor nem pior do que ninguém. Eu só aprendo de um jeito diferente, no meu tempo! (Mulher, jovem, estudante de psicologia⁶⁷).

Um professor me disse que eu nunca conseguiria nada e eu nunca seria bem sucedido. Então foi um desafio e era uma luta para mim. Foi algo que agradeço ter acontecido! (Homem, adulto, atleta olímpico⁷).


[Você gosta da escola?] Não. [Porque você não gosta da escola?] Porque na escola eles dão um monte de coisas para fazer. Minha irmã menor é muito fofa e eu preciso de mais tempo para brincar com ela. [Você gasta muito ou pouco tempo para fazer a tarefa?] Eu não sei, faço em metade do tempo. [Você tem dificuldade para fazer a tarefa?] Algumas vezes. [Como você se sai nas provas?] Normalmente consigo um A ou um A+, eu não sei. [Você se sente orgulhosa de seu desempenho?] Eu não sei, me sinto normal. [Você sofre bullying na Escola?] Algumas vezes. [Você se sente inteligente?] Eu não sei. (Menina, criança, estudante do ensino fundamental⁹).

Teve uma hora que a minha mãe falou: bom a gente vai ter que ir para Cabo Frio, Araruama, porque aqui no RJ você não tem como estudar. As escolas não aceitam, é um problema esse menino. [...] Acho que as escolas estão precisando ir nos profissionais. Os pais tem que se ligar nisso e por aí vai. Vamos falar sério do assunto, caramba! (Homem, adulto, ator⁸).

Em relação as escolas e a presença dos alunos com o TDAH, teoricamente as escolas que possuem em seu quadro tais alunos, poderia jogar a curva para baixo, no que se refere a rendimento; seja em termos de construção do processo ensino aprendizagem, ou na avaliação dos ambientes escolares. Isso é o que fica evidente nos estudos. O que se percebe é uma tendência dos estudos discutirem o TDAH na escola na perspectiva do aluno e não da incapacidade do método de ensino-aprendizado ser capaz de atender as subjetividades desses. Há então, uma tendência biologizante de descrever o problema, por isso a medicalização e a discussão do Transtorno muito constante nos estudos. Lembra muito o início do movimento escolanovismo em nosso país que, mesmo entendendo que seria importante o “aprender a aprender”, mas qualquer dificuldade que resultasse desse processo ou era do aluno ou de sua família. E com isso, percebe-se ainda, poucos avanços no estudo do TDAH e do aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos para um melhor aprendizado e principalmente para tornar a escola um lugar interessante para estar. Considerando que esse é o maior dilema para quem vivencia o TDAH nas escolas; as escolas não são “interessantes”.

Dentro da perspectiva do desinteresse, e dando ênfase a abordagem sócio-histórica da discussão do TDAH nas escolas, Signor *et al* (2017) destacam a medicalização nas escolas

⁶⁷ DEPOIMENTO de Juju Bessa. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9bLISzwUFFI>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 4:00.



como uma forma de desconstrução da subjetividade do sujeito, visto que a medicalização pode ser muito mais uma forma de amenizar o sofrimento nas interações sociais do que os sintomas propriamente dito. Fato esse muito sério quando se pensa que o maior problema é a dor que o suposto “problema” causa que é do estigma. Nesse sentido as autoras defendem que muitas vezes o aprendizado se dá no que elas denominaram de “afetivo-volitivas” do que em função da medicalização (SIGNOR *et al*, 2017, p. 757). O que sugere que quando a criança é compreendida na sua diferença na forma de aprender, todo o resto se efetiva de forma mais eficaz. O que leva a uma possibilidade de questionar a medicalização e desejar que os métodos educacionais se aprimorem.

Signor *et al* (2017) critica a postura “monológica” da escola que coloca o aluno sujeito à mesma e não parte do diálogo e da construção da forma como as estratégias para o aprendizado ocorrerão. Nesse aspecto elas mencionam da “domesticação para a obediência (p. 760)” que muito contribui para a resistência no aprender. Dentro desta perspectiva acaba se justificando a medicalização que reduz “o campo de batalha” entre alunos e professores (p.760) e coloca o sujeito mais a mercê do processo de aprendizado do que agente do mesmo. O que acaba reforçando a ideia de que o “fracasso” escolar é decorrente de uma medicalização não efetivada e de um sujeito não preparado para aprender. Elas concluem o estudo mencionando que,

Vale ressaltar que não estamos relativizando a existência de problemas reais que possam requerer recursos suplementares à educação formal na escola ou mesmo atendimento com profissionais de saúde; o que estamos discutindo é a construção de um transtorno que tem sido concebido à margem das práticas sociais. (SIGNOR *et al*, 2017, p. 761)

E na perspectiva do sujeito não preparado para aprender, Santos *et al* (2016) desenvolvem o estudo sobre TDAH e avaliação do IDEB como uma correlação possível, considerando a perspectiva histórico-cultural. E o estudo realizado não conseguiu efetivar tal correlação visto que a maior parte dos professores entrevistados não sabia do número de crianças medicadas na escola e entendiam que a boa nota recebida pelo estabelecimento se devia a capacidade de aperfeiçoar os métodos pedagógicos pelos professores. Eles buscavam conhecer seus alunos, essa era a conclusão. Mas o estudo evidenciou que o que se buscava na realidade era “corrigir a conduta do aluno” quando se observava alguma dificuldade comportamental. E muitos docentes justificaram a medicalização caso essa pudesse resolver tal questão.

Tais elementos já circunscrevem o papel da escola, que é manter o aluno sobre suas regras, mesmo que para isso a medicalização se faça presente. E tal fato foi observado no referido estudo, onde as autoras destacam que, *as práticas desenvolvidas na escola*,




mencionadas de modo genérico pelas entrevistadas, e que a levaram a obter uma boa nota no IDEB, não foram eficazes em diminuir a porcentagem de crianças encaminhadas e medicadas por transtornos de aprendizagem (p. 520). O que reforça a permanência da visão biologizante no processo de ensino/aprendizagem, colocando as escolas cada vez mais distantes da capacidade de um ensino voltado as diferentes habilidades. Evidencia também a formação precária e fragmentária que os docentes possuem e que não contribui para a redução da medicalização e o tratamento mais humanizado dessas crianças, concluem as autoras.

Por fim o estudo de Inácio *et al* (2017), fala de uma perspectiva de aprendizado para crianças com “dificuldade para aprender” mais eficaz., dando ênfase aos “estilos” de aprendizado que cada aluno constrói e como os professores estão atentos aos mesmos. O estudo evidenciou que os professores somente foram capazes de estarem atentos aos diferentes modelos de aprendizado por parte dos alunos por terem vivenciado uma capacitação em “estratégias de aprendizagem” pela Universidade Estadual de Londrina o que pode ter propiciado um trabalho diferenciado por parte dos mesmos, evitando o que as autoras chamaram de processo de patologização dos problemas educacionais, e um movimento mais direcionado para o papel da escola que é de ser instrumento para atender as demandas sociais. Isso referenda a fala de um dos depoentes dos vídeos discutidos nesse estudo onde ele diz [...] *Acho que as escolas estão precisando ir nos profissionais. Os pais tem que se ligar nisso e por aí vai. Vamos falar sério do assunto, caramba!*^{8]}. Evidenciou-se que de fato as escolas também, juntamente com seus professores, precisam se instrumentalizar para que ocorra uma perspectiva de aprendizado mais qualificado para o sujeito e com o sujeito. Pois do contrário o exercício é individual e familiar. E uma das depoentes mencionou sobre isso quando disse:

Em casa eu tinha um exército para me ajudar [...] eu caía da cadeira, o material caía no chão, tudo era um caos. O que eu gostava [hiperfoco] eu sentava e conseguia com muita facilidade [...] coisas que eu apresentava dificuldade eu tinha mais facilidade para deixar de lado [...] típico de um TDAH. (Mulher, jovem, estudante de psicologia¹⁰).

O TDAH na escola assim como na vida do indivíduo diagnosticado, tem contribuído com a desconstrução da subjetividade do indivíduo. Socialmente é entendido como um “sujeito desorganizado” que não atende as expectativas sociais, independente do gênero como colocou Barbarini (2020). E na escola como aquele que não tem “futuro” ou incapaz de construir o projeto de futuro. Mas principalmente na escola onde o processo ensino aprendizado deveria ser construído com e pelo sujeito, esse referido espaço de aprendizado o qualifica como “incapaz” para efetivar tal troca. Tal argumento desconsidera que é nesse espaço que se espera exista a relação mútua (professor/aluno), mas o que se vê é a precariedade no trato com esses




para fazer emergir suas potencialidades, como enfatiza Rangel Jr e Loos. E em se tratando de capacidade criativa um dos depoimentos coloca: *eu brinco que ser TDAH é vir dependendo do caso, desatento, impulsivo, hiperativo, cada um com seu jeitinho. Mas que em contrapartida a gente ganha de presente, de bônus, duas características únicas que é a **sensibilidade e a criatividade exacerbada*** (grifo nosso). (Mulher, jovem, estudante de psicologia¹⁰). Elementos esses da personalidade do sujeito essenciais, acredita-se, para a construção de um processo ensino/aprendizado eficaz e eficiente para os diferentes atores sociais envolvidos.

CONCLUSÃO

Considerando o objetivo inicial, qual seja discutir, a partir da literatura e dos vídeos de depoimentos sobre a vivência do TDAH, como ocorreu a reorganização da vida cotidiana (escola, família, amizades, relacionamentos interpessoais) e em que medida o diagnóstico favoreceu ou não tal reorganização, o referido estudo possibilitou concluir que, o diagnóstico permitiu o indivíduo a se sentir um sujeito “mais completo”, considerando que antes do mesmo parecia que faltava algo para ele se explicar como sujeito. Isso fica muito evidente na fala de um dos depoentes onde ela diz, *para mim a sensação é que eu encontrei uma família, porque eu tinha a sensação de que eu era de outro planeta*. Tal sentimento traduz a ideia de pertencimento a algum lugar que o qualifica como sujeito social. Percebe-se que foi muito salutar para ele se explicar, muito mais do que ser explicado como aquele que tem TDAH, o que facilitou também para as relações familiares e interpessoais.

Na escola não se observou um avanço entre o diagnóstico e a melhoria das relações no processo ensino/aprendizado, visto que tal fato contribuiu para reforçar o “problema” do “fracasso” escolar no indivíduo e não na ineficácia dos métodos. Isso ficou evidenciado nos estudos que demonstraram que as escolas não se instrumentalizaram para o ensino onde a valorização das diferenças fosse possível. O que não era bom antes do diagnóstico continuou ineficaz, só garantiu à escola o tratamento diferenciado, no sentido de estigmatizado. Tais elementos evidenciaram o quanto o diagnóstico leva a uma medicalização excessiva, não que essa em situações diversas não seja necessária, mas a colocou como única estratégia entre o sujeito e a escola para quebrar as barreiras da dificuldade de interação.

Tal fato referendou os estereótipos e a ideia dos primórdios do processo de chegada da Psicologia Escolar e Educacional nas escolas, qual seja, de que ela estava a serviço da escola para ajudar o “aluno problema” e a escola a ver estratégias organizacionais para que tal “problema” seja desconstruído para o bom funcionamento da mesma. Nesse sentido o objetivo



específico que se tinha com o estudo de entender pelos depoimentos e pela literatura como a escola se organiza para atender o cotidiano do sujeito com o TDAH, considerando o processo de ensino aprendido e do “aprender a aprender”, constatou-se pelos estudos apresentados que, a escola não se instrumentalizou/se organizou para o processo de “aprender a aprender”. Os métodos evidenciados são da pedagogia tradicional, qual seja aquele que se apoia na relação professor/classe escolar e que trabalha na perspectiva de reduzir/eliminar a “ignorância”, como destaca Saviani. E com isso, acaba reproduzindo as desigualdades (social e cultural).

Os trabalhos analisados permitiram reconhecer que a Psicologia Escolar e Educacional a partir da abordagem sócio-histórica e sócio-cultural tem realizado críticas ao processo de como as escolas tem tratado o tema TDAH, dando ênfase demasiada ao diagnóstico e a medicalização que se segue após a mesma. Mas por outro lado tem aportado poucas contribuições à pedagogia para a valorização das diferenças nas escolas, na perspectiva de superação dos estigmas que se constroem sobre o sujeito e que tanto colaboram para a desconstrução da noção do eu.

REFERÊNCIAS

BARBARINI, Tatiana de Andrade. Corpos, “mentes”, emoções: Uma análise sobre TDAH e socialização infantil. **Psicologia & Sociedade**, 32, e173058, 2020.

INÁCIO, Francislaine Flâmia; OLIVEIRA, Katya Luciane; MARIANO, Maria Luzia Silva. Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, 2017.

RANGEL JÚNIOR, Édison Britto; LOOS, Helga. Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. **Paidéia**, v. 21, n.50, 2011.

SANTOS, Daniella Fernanda Moreira; TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, 2016.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. IN: **Escola e Democracia. Polêmicas do nosso tempo**. Autores Associados: São Paulo, 1983.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 3, 2017.



REFERÊNCIAS (Vídeos)

DEPOIMENTO de Juju Bessa. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9bLISzwUFFI>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 4:00.

MICHAEL Phelps sobre TDAH. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L9nJkS39BPw&feature=youtu.be>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 1:28.

TDAH – Histórias Reais. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XfAp8_706OU>. Acesso em: 13 de out. 2020. 6:24.

TDAH – Uma pessoa que faz muita coisa ao mesmo tempo. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ekyIkGxoDt4&list=PLGSD95Nlp0wo7tZw5sMN2ZS-hxsXwxcWu&index=29&t=0s>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 18:33.

VÍDEO TDAH. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IGixEw9C-8o>>. Acesso em: 13 de out. 2020. 4:49.



CAPÍTULO 40

DOI: 10.47402/ed.ep.c202151540073

BULLYING E AUTOESTIMA- ANÁLISE DO FILME “UM GRITO DE SOCORRO”

Sammira Irinéia Freitas Rocha Pereira, Bacharel em Psicologia, FSM
Lúcia Maria Temóteo, Mestre em Educação, UFPB e Professora de Psicologia, FSM

RESUMO


O *bullying* é um fenômeno que, durante muito tempo, disfarçou-se de brincadeiras inocentes, não sendo levado em consideração que tais brincadeiras poderiam ocasionar traumas na vida das vítimas. Atualmente, especialmente no âmbito da psicologia, ele é visto como um conjunto de atitudes violentas, que se propagam de modo proposital e repetitivo, contra grupos ou uma pessoa. Pelo fato de a consolidação desse fenômeno necessitar apenas de um espaço para ocorrer, todos estão suscetíveis à submissão a essa violência. O presente trabalho tem como objetivo compreender a repercussão do *bullying* no processo de autoestima da vítima, a qual, neste caso, trata-se da personagem do filme “Um Grito de Socorro”. Desse modo, é uma pesquisa do tipo qualitativa, na qual foi utilizada uma análise de todas as cenas, comportamentos e falas do referido filme, especialmente da personagem principal. O *bullying* gerou uma enorme repercussão na autoestima e na vida pessoal da vítima, levando-o a se mutilar, a se queimar e, por fim, a cometer suicídio. Ficou evidente a negligência por parte da família, dos professores e dos colegas, que foram omissos perante as agressões.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying, Autoestima, Vítimas.

INTRODUÇÃO

Segundo Quadrado, Ferreira e Lima (2019) o *Bullying* começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970, passando a ser definido como um conjunto de atitudes violentas, físicas e verbais que ocorrem de forma proposital e repetitiva, podendo ser praticadas contra apenas uma pessoa ou contra grupos. A palavra *bullying*, de origem inglesa, é utilizada para qualificar comportamentos violentos em ambientes familiares, escolares e de trabalho.

Durante muitos anos o *bullying* foi visto como uma simples brincadeira que, porém as vítimas desse fenômeno podem sofrer com as consequências causadas por essas ações, durante toda a vida. São consideradas formas de *bullying* as agressões verbais, nas quais se integram apelidos, insultos, ofensas, xingamentos e gozações, agressões físicas - em que, por diversas vezes, ocorrem socos e chutes - furtos, empurrões ou danificações dos pertences das vítimas, além das agressões psicológicas e morais, em que se fazem presentes as humilhações, a difamação, a exclusão, a perseguição, as chantagens, as ameaças e as intrigas. (QUADRADO; FERREIRA; LIMA, 2019)



De acordo com Araújo e Silva (2015), o *bullying* é um fenômeno ao qual toda a sociedade está propensa a testemunhar ou a ser vítima, ou seja, ele não se limita ao espaço das escolas, sejam elas públicas ou privadas, nem discrimina classe social, econômica ou filiação religiosa. Sendo assim, para ser vítima desse ato, é necessário apenas um local ou algum meio de socialização.

Cedraz, Silva e Macedo (2018) afirmam que, como o *bullying* é mais frequente no âmbito escolar, com crianças e adolescentes, no entanto, ele também pode ocorrer em instituições de nível superior.

O Objetivo deste trabalho é compreender a repercussão do *bullying* no processo de autoestima da vítima desse tipo de violência. Trata-se de uma análise do filme "Um Grito de Socorro", na qual será analisada a postura dos pais, dos colegas e dos professores - frente às agressões sofridas pelo personagem central, assim como levantar - o perfil dos agressores e os efeitos do *bullying* na autoestima da vítima. Esta pesquisa respondeu, sobretudo, à seguinte questão: Qual é a repercussão do bullying no processo de autoestima da vítima?

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Araújo e Silva (2015), o *bullying* é tido como um fenômeno que tem se expandindo há algumas décadas, sendo caracterizado por um conjunto de atitudes agressivas e intencionais, que possuem como objetivo a humilhação das vítimas, deixando-as com algumas consequências as quais poderão ou não as acompanhar durante toda a vida. Conforme Quadrado, Ferreira e Lima (2018), a palavra *bullying* possui origem inglesa e é usada para conceituar comportamentos violentos nos âmbitos educacionais, de trabalho e familiares.

Os estudos sobre o *bullying* tiveram início na década de 1970, quando o pesquisador e discente americano Dan Olweus pioneiramente dedicou-se a pesquisas sobre agressões e violências no âmbito escolar. A partir daí, ele passou a definir tais violências como *bullying*, começando, também, a desenvolver critérios para a identificação de tal fenômeno. Apesar de a denominação *bullying* existir há décadas, somente na contemporaneidade esse tipo específico de agressão começou a ganhar espaço em debates, tornando-se alvo de estudos e de preocupações dos meios de comunicação e dos profissionais (SANTOS, 2015).

Segundo Rocha et al. (2019), no contexto brasileiro, as pesquisas sobre esse fenômeno iniciaram-se a partir do ano 2000, quando José Augusto Pedra e Cléo Fonte produziram um estudo acerca do tema. Em 2001, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) passou a desenvolver estudos e pesquisas sobre esta



temática, que pouco é abordada. Foi evidenciado, por meio de uma pesquisa efetuada pelo IBGE, em 2009, que um terço dos discentes entrevistados (30,8%) em 1.453 instituições públicas e privadas do Distrito Federal e de todas as capitais brasileiras já foram alvos de atitudes agressivas na escola.

Quadrado, Ferreira e Lima (2018) apontam que, na prática de *bullying*, existem as vítimas típicas, sendo pessoas que mostram dificuldades na socialização, usualmente docentes tímidos ou retraídos, que possuem grandes dificuldades para se impor perante as agressões, sendo estes considerados, também, na maior parte dos casos, como os mais fracos fisicamente ou que possuem alguma característica que os diferencia dos outros.


Conforme Rocha et al. (2019), a vítima provocadora é aquela capaz de provocar em seus colegas comportamentos agressivos contra ela mesma, não sendo, todavia, capaz de contestar os revides de forma adequada. Comumente, quem integra esses grupos são pessoas impulsivas ou imaturas, geralmente ocasionadoras de tensões no ambiente.

Para Rocha et al. (2019), a vítima agressora, por estar sempre repetindo as agressões a qual sempre enfrentou, acaba transformando o *bullying* em um ciclo duradouro, pois constantemente vai em busca de uma vítima mais vulnerável em quem possa “descontar” todas as violências vivenciadas.

De acordo com Rocha et al. (2019), os agressores são de ambos os sexos, apresentam temperamento agressivo e ruim, possuindo, também, por meio da força e da violência, o poder de liderar. Habitualmente, praticam suas ações violentas sozinhos ou em grupo. Ao se encontrarem acompanhados, seus atos de violência conseguem ganhar uma imensa contribuição, o que expande a capacidade de atingir novas vítimas. Não permitem ser contestados, e, na maior parte dos casos, estão envolvidos em furtos, possuindo, também, déficit no desempenho escolar.

Segundo Quadrado, Ferreira e Lima (2018), os agressores apresentam uma necessidade de chamar atenção das pessoas, tendo como algo significativo para eles um público presenciando seus atos de violência ou as vítimas sendo humilhadas. Por esse motivo, é de suma importância destacar que as pessoas que praticam essas ações agressivas precisam de um cuidado especial, pois é possível que existiam problemas maiores por trás desses casos.

De acordo com Grillo (2015), os espectadores ativos são aquelas pessoas que não se envolvem de forma diretiva nos atos de agressão, mas participam de uma maneira implícita,



pois acabam com suas gargalhadas e discursos, estimulando os agressores a continuar com os atos violentos.

Para Grillo (2015), os espectadores neutros são os indivíduos que não denotam emotividade para com os eventos que presenciam, aparentando uma neutralidade diante dos episódios testemunhados por estes, como consequência de situações que enfrentaram em sua própria vida, estando expostos a violências em seu cotidiano ou por possuírem uma família desestabilizada.


Segundo Serrão (2019), as pesquisas concebem o *cyberbullying* como uma atual modalidade de “*bullying*”, de modo virtual, é caracterizada, também, por uma conduta proposital, constante e ofensiva. Atualmente, é vista como um problema frequente entre os jovens onde pode gerar consequências negativas, tanto na saúde física como no psicológico das vítimas. Os episódios de desrespeito que resultam de contextos repentinos e inesperados não são considerados *cyberbullying*.

Em conformidade com Maronne (2019), “autoestima” é um construto indispensável na área da psicologia e refere-se a uma avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo, mais detalhadamente; seria, portanto, uma avaliação a respeito da concepção de si – seu autoconceito. No entanto, “autoestima” e “autoconceito” possuem múltiplos conceitos para a Psicologia, gerando, assim, resultados importantes acerca das opções de instrumentos válidos para analisar o modo pelo qual o sujeito se valoriza.

Segundo Sena e Maia (2017), foi Rosenberg, em 1965, que, pioneiramente, deu início à instrumentalização das pesquisas acerca da autoestima. Desde essa época, sua escala vem sendo utilizada nos mais diversos tipos de grupos, de diferentes idades, de jovens a idosos, levando em consideração suas condições de singularidades. A autoestima, enquanto um constructo, é formada e contém oscilações de acordo com as etapas da vida de cada ser humano.

Segundo Mendes (2017), é na infância que se dá início ao desenvolvimento da autoestima, ou seja, trata-se de um constructo que vai sendo estabelecido à medida em que a criança vai se relacionando com seus genitores e familiares, passando, também, pelas experiências no âmbito escolar, com os amigos e com outros conhecidos, com base na forma como são tratadas por estes.

Damacena (2019) relata que a autoestima pode ser conceituada como alta, média ou baixa. A autoestima alta corresponde ao sentimento pertinente de confiança à vida, em que o indivíduo terá a confiança na sua capacidade e no seu valor, tendo resistência. Possuir uma



autoestima média é ter uma oscilação de sentimentos, sensações de adequação e de inadequação, correto ou incorreto como ser humano.

De acordo com Mendes (2017), uma pessoa que possui a autoestima que acorde mais com a realidade, com uma visão mais assertiva e positiva, possuirá uma relação interpessoal mais conveniente. Já ao ser vista por uma perspectiva negativa, podem ser gerados inúmeros problemas, pois a imagem que possui reflete em todos os âmbitos da sua vida. Pessoas que possuem uma visão negativa de si tendem a ser pessimistas, com sentimento de incapacidade que as impossibilitam de ir em busca da realização de seus ideais.


Conforme Baumeister (1996), a autoestima possui vários sentidos positivos, mas, quando se encontra em um nível muito excessivo, pode acabar se tornando prejudicial, pois a pessoa passa a ter atitudes que expressam muita arrogância, visão egocêntrica, orgulho, egoísmo, honra, esnobismo, sentimento de superioridade e narcisismo, o que pode cooperar para o acontecimento de atos violentos.

De acordo com Douglas (1996), a baixa autoestima faz com que a pessoa enfoque constantemente em seus pontos fracos, colaborando para a construção de uma visão de inferioridade, o que acaba proporcionando sentimentos negativos como desânimo, irritação, frustrações, inveja, medo. Todos esses sentimentos podem ocasionar uma depressão mental.

A prática do *bullying* pode gerar prejuízos significativos na vida de todas as pessoas que estão envolvidas nesse ato, mas, principalmente, nas vítimas. Essas pessoas são atingidas de um modo mais perceptível, visto que são elas que recebem, de forma direta, as violências e os atos agressivos, podendo desenvolver perturbações e reações emocionais e físicas, que, ao decorrer do tempo, podem ir se tornando cada vez mais intensas, deixando vestígios na alma e no físico de quem é vítima deste ato. (FONSECA et al.,2017).

Segundo Silva e Borges (2018), as vítimas do *bullying* podem possuir uma redução na sua autoestima, então já não se respeitam mais e, a cada provocação, vão se sentindo cada vez mais ineficazes e incompetentes, considerando-se, também, um fardo na vida daqueles que as cercam, de forma que passam a ter como verdade o que vêm dizendo a si: que não possuem uma boa aparência, que não são desejáveis, que sua presença não faz diferença na vida das outras pessoas.

Para Silva (2018), a baixa autoestima causada pelo *bullying* pode gerar em suas vítimas dificuldade para se relacionar com as pessoas, receio de que venham a ser maltratadas ou ridicularizadas perante as pessoas que estão a sua volta. O isolamento pode gerar inúmeras



dificuldades que influenciarão tanto no presente como no futuro, a saber, uma diminuição no ciclo de amizades, desconforto ao estar na presença de muitas pessoas, tanto em apresentações de trabalhos, como para passar alguma informação.

Conforme Neura (2017), as consequências do *bullying* possuem tanta gravidade, e afetam de uma maneira tão forte todos as pessoas que estão envolvidas nesses atos, que as vítimas desse fenômeno irão necessitar de assistência para a reconstrução da sua autoestima a fim de que possam ressignificar seu emocional e reeducar seus aspectos sentimentais e morais.

METODOLOGIA


A pesquisa é de ordem básica, o que contribui no desenvolvimento de elementos essenciais para o esclarecimento de comportamentos. Segundo Gerhardt (2009), a pesquisa básica tem como finalidade a produção de novos conhecimentos, os quais serão fundamentais para o crescimento da Ciência, abrangendo verdades e interesses universais.

A pesquisa é do tipo qualitativa e tem caráter exploratório. Em conformidade com Tozoni-Reis (2009), a pesquisa qualitativa focaliza seu interesse mais na compreensão das interpretações de conteúdos sociais que são expostos pelos seres humanos do que na descrição destes, contribuindo, também, para que os processos sociais que ainda não possuem muita visibilidade passem a ser notados no decorrer da investigação.

Para a realização da coleta de dados, foi utilizado como instrumento o filme neerlandês “*Spijt*”, o qual, ao ganhar uma versão dublada e legendada no Brasil, intitulou-se “Um grito de Socorro”. O filme foi lançado em 20 de junho de 2013, sob direção de Dave Schram e baseado no livro de Carry Slee e é pertencente ao gênero “drama”. Outro procedimento utilizado foi a observação detalhada de todas as cenas, falas, comportamentos e atitudes dos personagens do filme, desde a vítima até os seus familiares, colegas, professores e agressores.

O filme “um grito de socorro” vem retratar a história de Jochem, um adolescente que, por não possuir um físico que se adequasse aos padrões impostos pela sociedade, tornou-se, desde as primeiras cenas, alvo de diversos tipos de violência e de agressões, tanto físicas como verbais, sendo constantemente perseguido por três adolescentes de sua turma, os quais, humilharam-no, ridicularizavam-no, batiam-no, chegando até a roubar e destruir algum de seus pertences.

Jochem possuía dificuldade em socializar com as pessoas ao seu redor e não costumava partilhar seus sofrimentos com ninguém, caracterizando-se como uma pessoa introspectiva. Com isso, passou a omitir a verdade ao ser perguntado sobre alguns hematomas que apareciam



em seu corpo. A maneira que ele encontrou de demonstrar o que sentia foi escrever em seu diário, automutilar-se, chegando, inclusive, a queimar-se. Finalmente, suicidou-se.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é caracterizada por uma diversidade de instrumentos com um teor metodológico os quais se aprimoram a todo momento, de modo que possibilitam focar totalmente na fala da pessoa que está sendo investigada, passando, assim, a identificar em sua fala o significado que aquilo possui para ela. Após isso, serão desenvolvidas categorias para que o conteúdo seja coletado e esteja relacionado com o embasamento teórico utilizado.

Desse modo, foi utilizada uma análise minuciosa de todos os comportamentos e falas expostos nas cenas do filme, com o intuito de compreender e analisar a postura e dos colegas, professores e dos familiares diante de todas as agressões vivenciadas pela vítima, como também o comportamento desta e de seus agressores.


RESULTADOS E DISCUSSÃO

A POSTURA DOS COLEGAS, DOS PROFESSORES E DOS PAIS

Alguns colegas que testemunharam as violências sofridas por Jochem, o personagem protagonista do filme, expressavam desconforto frente àquela situação, mas nada faziam para ajudar e havia outros que achavam engraçado e riam. No decorrer do filme, somente dois colegas de turma, em alguns momentos, tentaram ajudá-lo, confrontando os agressores e defendendo-o quando estavam ocorrendo os ataques.

As situações que ocorreram na presença do professor não foram percebidas em momento algum, por ele achar que eram apenas brincadeiras. A mãe de Jochem aparentava saber pouca coisa a respeito das vivências do filho, mas sabia que ele já tinha sofrido algum tipo de violência. Ao perceber os hematomas em seu filho, quis entrar em contato com o diretor, mas, a pedido do filho, não tomou nenhuma atitude, já que ele argumentava não querer ser “o idiota da escola”.

É perceptível que alguns dos colegas de turma de Jochem podem ser considerados os espectadores passivos, visto que, apesar de não possuírem nenhum vínculo com as violências, presenciavam os atos sem reagir ou tentar modificar a situação, apenas permanecendo no mesmo local em que as agressões ocorriam. Outros podem ser considerados espectadores ativos que, de modo implícito, com suas risadas, acabaram por estimular os agressores a continuar com os ataques.



De acordo com Grillo (2015), existem diferentes tipos de espectadores ao se tratar do *bullying*, conhecidos também como “as testemunhas”. Os espectadores ativos são os alunos que não possuem um vínculo diretivo com atos de violência, mas acabam participando de modo indireto, ao instigar as agressões com suas risadas e com seus discursos, levando os agressores a continuar com as agressões.

Para Grillo (2015), são considerados espectadores neutros os alunos que não apresentam nenhum tipo de emotividade diante dos eventos violentos do *bullying*, apresentando, também, uma neutralidade diante desses episódios. Aparentemente, apresentam esses comportamentos devido a algumas situações vividas, possivelmente por terem uma família desestruturada ou por já terem sido alvo de algum tipo de violência em sua vida.

Os colegas possivelmente continuavam obtendo o mesmo comportamento de omissão por receio de serem os próximos a se tornarem as vítimas e acabarem sendo prejudicados ou perseguidos se acabassem contando algo. Só tiveram coragem de expor o que tinham presenciado após a morte de Jochem.

Segundo Neto (2005), a maior parte dos alunos que testemunham os ataques opta por não se envolver e não ajudar as vítimas, por medo de vinganças e perseguições e de acabarem se tornando as próximas vítimas das agressões, como aconteceu, no filme, com um dos colegas, o qual teve o pneu de sua bicicleta furado como retaliação por ter tentado defender Jochem. Vale salientar que, muitas vezes, eles se calam por não saber como agir diante das agressões e por duvidarem da eficácia das punições da escola.

A mãe de Jochem, por não haver uma relação de diálogo com o filho, possivelmente percebia e sabia de algumas situações, mas não imaginava a gravidade da situação. Quando tentou tomar alguma atitude, acatou o pedido do filho de não intervir, acreditando que estaria fazendo o melhor por ele.

Conforme Fekkes (2005), a maioria dos atos violentos ocasionados pelo *bullying* passam despercebidos pelos adultos, pelo fato de as vítimas não relatarem as agressões vivenciadas. Por esse motivo, pode-se compreender o motivo pelo qual os docentes e os pais possuem pouca percepção do *bullying*: eles subestimam a sua existência e agem de maneira ineficaz para cessar ou reduzir essas situações.

PERFIL DOS AGRESSORES

Os agressores eram formados por um grupo de três adolescentes: uma menina chamada Sane, que comandava o trio, e dois meninos que executavam violências verbais e físicas contra



a vítima, seguindo ordens de sua líder. Eram amigos entre si, porém distantes dos demais da turma. Desde a primeira cena do filme, os três adolescentes já apresentaram comportamentos violentos contra a vítima.

Durante todo o filme, os três adolescentes foram violentos contra Jochem. Espancaram-no, roubaram e destruíram seus pertences. Em outro momento, forçaram-no a ingerir bebida alcoólica onde começou a vomitar; o grupo de agressores, então, joga-o contra seu próprio vômito e cospe-lhe. Em outra situação, colocaram um nariz de porco nele; em outra, enquanto ele comia, jogaram mais comidas e molhos em sua comida e empurraram sua cabeça no prato.

Observa-se que Sane, costumava ter atitudes violentas contra Jochem por não ter uma boa relação com o seu pai, que era gordo e comia muito, e a jovem reprovava tais atitudes. Por ver em Jochem algumas características semelhantes às do seu pai, acabava descontando toda a raiva que sentia do seu pai no colega.


Para Fante (2011), os autores de ataques denominados *bullying*, mais conhecidos como os agressores, possuem características de manipulação, podendo, em alguns casos, ser os mais populares da escola. São fortes e apresentam um histórico sociofamiliar de violência, desafeto e desamor, passando a reproduzir contra aqueles a sua volta a violência vivenciada no seio familiar. Não permitem ser contestadas e aparentam gostar de ter um público presenciando tudo.

Segundo Rocha et al. (2019), os agressores podem ser de ambos os sexos, podendo vir a manifestar uma característica comportamental violenta e negativa. Alguns irão possuir, também, uma habilidade para liderar por meio da violência, podendo executar as agressões tanto sozinhos como em grupo. Quando os agressores estão acompanhados, os ataques podem chegar a ganhar uma imensa contribuição, o que aumenta a chance de atingir novas vítimas.

OS EFEITOS DO BULLYING E AUTOESTIMA

Jochem era a vítima de todas as agressões, mostrava-se totalmente envergonhado, humilhado e constrangido em todas as situações. Vivenciou todos os tipos de agressões, desde as físicas, verbais, tendo até seus pertences danificados. Punha-se isolado e manifestava comportamentos de automutilação, cortando-se e queimando-se.

Quando um dos colegas ofereceu-lhe ajuda para entregar jornais pela cidade, ele, inicialmente, mostrou-se um pouco resistente em aceitar, mas depois demonstrou felicidade por ter tido alguém o ajudando. Após a festa da turma, na qual ocorreu a última violência, Jochem não voltou mais para casa. A dor psíquica causada por todas essas vivências de *bullying* foi tão intensa, que o levou a cometer o suicídio no lago a que costumava ir.



É notório que Jochem se enquadra no estereótipo das vítimas típicas: pessoas retraídas que não se opõem diante das violências, que possuem alguma característica que as diferencia das demais. A sua autoimagem foi afetada. Ele se achava repugnante e se tornou uma pessoa introspectiva, isolada e sem amigos. Era passivo diante das agressões, mas violento consigo mesmo, possuindo atitudes agressivas contra seu próprio corpo, ao se agredir, possivelmente no intuito de aliviar toda a dor psíquica sentida.

Segundo Quadrado, Ferreira e Lima (2018), existe, no fenômeno *bullying*, a classificação de alguns tipos de vítimas, e uma delas é chamada de “vítima típica”, sendo enquadradas nesse tipo as pessoas que possuem dificuldades em socializar com os demais, geralmente sendo alunos tímidos e envergonhados. Em situações de *bullying*, encontram dificuldades de se impor diante das agressões.

Alguns estudos sobre a temática *bullying* apontam prejuízos significativos na saúde física e mental do estudante que é vítima de episódios de *bullying*. As agressões e violências interferem de forma negativa na maneira como o indivíduo se percebe e se sente em relação a si e aos demais, o que chega a afetar a maneira como ele se comporta (BANDEIRA; HUTZ, 2010).

O comportamento de Jochem frente às agressões vivenciadas era a omissão. Ele não conseguia rebater, só pedia para os agressores pararem, mas não obtinha êxito. Por não conseguir pedir a ajuda de ninguém, acabava reforçando o comportamento dos agressores. As sequelas ocasionadas pelo *bullying* foram tão intensas, que ocasionaram um sofrimento imensurável.

Em conformidade com Moore (2017), na maioria dos adolescentes que são vítimas de *bullying*, é desenvolvido algum tipo de transtorno de ansiedade, de depressão, obtendo, ainda, uma alta correlação com uma grande probabilidade de ser desenvolvida uma ideação suicida, que pode levar à consumação do ato de suicídio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto neste estudo que o *bullying* é um fenômeno que se faz presente em todos os locais, principalmente nas escolas. Ele exerce uma forte influência negativa na vida das vítimas e, na maioria das vezes, reduz a autoestima, gera comportamentos violentos contra si ou contra os agressores, e, nos casos mais graves, chegam a cometer suicídio.

O presente estudo se propôs a analisar os comportamentos e falas dos personagens do filme “Um grito de socorro” (2013). Por meio deste estudo, buscou-se identificar as principais



características do protagonista, a repercussão do *bullying* em sua autoestima, o perfil dos agressores e a postura dos colegas, pais e professores frente às agressões. Ao longo da narrativa, evidencia-se a relação do filme com o campo de estudo proposto.

Uma característica observável no protagonista é que ele se enquadra nas vítimas típicas do *bullying*, ao se mostrar uma pessoa retraída e passiva diante das agressões. A repercussão do *bullying* em sua autoestima fez com que ele tivesse uma visão distorcida de si mesmo, ao se achar repugnante e, conseqüentemente, culminando no suicídio. No que diz respeito aos tipos de violências sofridas, estas vão de agressões verbais e físicas a psicológicas e morais.

Evidenciou-se que o nível de relacionamento entre a vítima e seus agressores era pautado totalmente na violência. Por parte dos agressores, eram executadas as humilhações, agressões físicas e verbais, enquanto a vítima se mostrava passiva e reforçava os comportamentos violentos, por não se defender. Os agressores mostraram possuir um temperamento ruim e violento.

Os professores foram omissos. A ausência de diálogo dos pais com o filho que, por não perceber as suas reações, nada fizeram. Também os colegas se omitiram. Em suma, considera-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, ao analisar, por meio de uma abordagem qualitativa as cenas, os comportamentos e as falas do filme.

Como limitação do estudo, pode-se destacar a dificuldade em analisar o perfil exato das personagens somente por meio da narrativa fílmica, principalmente dos agressores. Algumas cenas não se mostram totalmente claras, como, por exemplo, a relação da agressora com o seu pai. Propõe-se para futuros estudos nesta área que seja realizada a utilização de duas narrativas fílmicas, objetivando-se analisar pontos em comum e singulares em ambas e que remetam à temática de autoestima e *bullying*.

Dessarte, o referente trabalho demonstra que os eventos retratados no filme não diferem dos da realidade. Muitos adolescentes que são vítimas de *bullying* e que não possuem uma rede de apoio familiar ou de amizade presente e estruturada acabam por vivenciar um misto de sentimentos, emoções e sensações horríveis sozinhos, principalmente pelo fato de não conseguirem partilhar nada com ninguém. Machucam a si mesmos, por meio de automutilação e/ou de queimaduras, e, em casos de extremo sofrimento psíquico, pode ocorrer o suicídio.



REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução nº510, de 24 de maio de 2016. Dispõe as normas aplicáveis a pesquisas em ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BAUMEISTER, R. F.; SMART, L.; BODEN, J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. **Psychological review**, v. 103, n. 1, p. 5, 1996.

CARVALHO QUADRADO, J.; FERREIRA, E. S.; LIMA, E. Bullying no ambiente escolar: relações de gênero em pauta. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 4, 4 dez. 2019.

CÉZAR, N.; PASSOS, L. A.; DE CASTILHO, S. D. Bullying nas escolas: Preconceito, estigmas e desafios da educação dos sentimentos e para a paz. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 3, pp. 787-820, 2017.

DAMACENA, L. C. A. et al. Gestação na adolescência e autoestima. **Revista de Enfermagem e Atenção   Saúde**, v. 7, n. 3, 2019.

DA ROCHA, W. A. R. et al. Bullying na escola: enfrentamento na perspectiva do docente. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 11, pp. 279-304, 2019.

DE CASTRO SENA, R. M.; MAIA, E. M. C. A utilização do constructo da autoestima nas pesquisas em saúde no Brasil: contribuições conceituais   prática clínica. **Humanidades Médicas**, v. 17, n. 2, pp. 383-395, 2017.

DE MACEDO, M. F.; SILVA, S. R.; CEDRAZ, L. S. A incidência do bullying nas instituições de nível superior. **Projeção, direito e sociedade**, v. 9, n. 1, pp. 139-149, 2018.

DOHMS, K. P. Contextualizando a autoimagem e a autoestima na realidade docente. **Cadernos do Aplicação**, v. 29, 2016.


DOUGLAS, M. R. **Como vencer com a auto-estima**. São Paulo: Record, 1996. DOHMS, Karina

FEKKES, M.; PIJPERS, F. I. M.; VERLOOVE-VANHORICK, S. P. Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. **Health education research**, v. 20, n. 1, pp. 81-91, 2005.

FONSECA, K. B. C. et al. Incidência do Bullying nos Cursos de Administração e Ciências Contábeis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, pp. 79-92, 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GRILLO, M. A.; SANTOS, A. C. S. Bullying na escola. In: **Colloquium Humanarum**, pp. 61-74, 2015. ISSN: 1809-8207



MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, pp. 149-158, 1990/1991.

MATOS, V. J. et al. Bullying, preconceito e autoestima: discutindo as principais relações e distinções. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 102, pp. 647-668, 2020.

MOORE, S. E. et al. Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. **World journal of psychiatry**, v. 7, n. 1, pp. 60, 2017.

MARRONE, D. B. D.; SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. El Uso de Escalas Psicológicas para Evaluar Autoestima. **Avaliação Psicológica**, v. 18, n. 3, pp. 229-238, 2019.

MENDES, D. C. et al. A influência da Autoestima no desempenho escolar. *Revista Educação em Debate*, v. 39, n. 73, pp. 09-21, jan./jun., 2017.

NETO, A. A. L. Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, pp. 164-172, 2005.

SANTOS, S. S. et al. Do bullying ao cyberbullying: história e memórias escolares (1993-2011). 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SERRÃO, G. N. C. Z. **Cyberbullying**. 2019. Tese de Doutorado.

SILVA, A. H. B. et al. Bullying: uma expressão da questão social. **Psicologado**, 2015.

SILVA, L. O; BORGES, B. S. Bullying nas escolas. **Direito & Realidade**, v. 6, n. 5, pp. 27-40, 2018.

SILVA, R. B. A Prática do Bullying nas Instituições de Nível Superior: um estudo no Distrito Federal. **Projeção, direito e sociedade**, v. 9, n. 1, pp. 150-158, 2018.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2ª edição, 2009, 139 p. ISBN: 978-85-7638-768-8.



CAPÍTULO 41

DOI: 10.47402/ed.ep.c202151741073

A DIFICULDADE DE ESINO REMOTO E A MÁSCARA DA APRENDIZAGEM EDUCACIONAL FRENTE A DESIGUALDADE SOCIAL

Antônio Carlos Coqueiro Pereira, Mestrando em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais, Instituto de Educación Superior Kyre`y Sãso-IESKS e Professor da Educação Básica no Município de Barra da Estiva - Bahia

RESUMO

O artigo elaborado tem como objetivo principal buscar a forma como a pandemia da COVID-19, mostra a desigualdade social no mundo e no Brasil, com a dificuldade de propagar uma educação de qualidade para todos, de forma igualitária, com estrutura de tecnologias remotas, acesso a mecanismos tecnológicos, sinais de internet e preparação adequada através de formação continuada para os professores. Com enfoque nas análises dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e do Índices de Desenvolvimento da Educação no Básica - IDEB, antes da COVID-19, para refletir o que pode acontecer com os resultados pós pandemia. O método de pesquisa é a revisão bibliográfica, com utilização de livros e material relacionado aos dados encontrados, de cunho qualitativo e resultados mostrados dentro da escrita do artigo. Destina a todos os interessados que estão fazendo cursos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Comprovação da Desigualdade. Pandemia.

A HISTÓRIA DAS CRISES EPIDÊMICAS E A DESIGUALDADE SOCIAL

Ao longo da história, houve várias formas de contexto entre o poder e aqueles que não sustentavam o poder ou eram excluídos por viverem a margem da pobreza ou da desigualdade econômica dentro do espaço onde estava inserido. Assim não distinguia quem era de cor ou se eram caucasianos ou até mesmo aqueles que já foram um dia afortunados e caiu nas desgraças da pobreza com falência ou perda dos seus bens, dessa forma ocorreu com a humanidade séculos afora. Hoje pode-se notar que isso trazia consequências drásticas nos tempos da propagação da cólera, da devastação por insetos em lavouras no Egito, nas proliferações da peste bubônica, da varíola, sarampo, malária, a gripe espanhola, o H1N1, ebola, SIDA (AIDS) e agora a COVID 19. Nós não vivemos na época da peste negra ou da peste bubônica, mas hoje pode-se imaginar e retratar como foi isso na Europa. Muitas vezes morriam ricos, pobres, negros, brancos etc. Mas, o que ocorre hoje pode ser comparado àqueles que eram de classe média e inferior, os que mais sofriam, pois não tinham amparo de reis, príncipes, dos senhores feudais e nem da nobreza.



Assim, pode-se contextualizar ou fazer uma analogia sobre o que aconteciam naquela época. Diante do descaso de autoridades para os que eram menos afortunados, comparadas com os burgueses de hoje, encabeçado por um presidente que não tem a noção do que está acontecendo no país e vira as costas para milhares de pessoas infectadas, pessoas que perderam a vida e, estimulando psicologicamente a população a pensar que está tudo normal com atos irresponsáveis, não dando exemplo do que é correto fazer e, encontra a ciência a conjuntura do bem-estar da população que preside. Assim, a barbárie do poder faz com que a necropolítica, epistemícidio e o biopoder se entrelaçam dos séculos anteriores e veem desmascarar um conceito de sociedade e de Constituição de uma nação ir para o ralo e para uma sarjeta com ideais neoliberal e fascista.

O povo sofre, historicamente ele foi uma ferramenta de alienação para a sustentação dos que estão na camada mais alta da pirâmide social. Na visão de um aristocrata, de um político, de burgueses e de quem ostenta poder necessitam de quem está nas camadas inferiores para essa sustentação da sua base não seja esfacelada. A história continua mostrando essa realidade, que nunca vai deixar de existir se não houver uma reviravolta no contexto político mundial, no que se trata da concepção que o dinheiro não é mais importante do que a vida humana, do que a pose de lorde, da ganância do poder político, da exploração humana e da concepção que existem seres humanos inferiores e outros superiores. O homem na sua essência deveria ser um sujeito puro, pois nasce puro, não acredita que a sociedade lhe corrompa. O que corrompe ao homem é o seu caráter, a sua concepção do ter para o ser e não ser para ter. O processo conceitual desse homem vem das questões filosóficas da História Antiga, Idade Média, da modernidade e perpassa na contemporaneidade.

O MUNDO COM A COVID-19 E A DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCACIONAL

A história do homem vem sendo marcada por grandes tragédias, poderia começar com a história antiga, muito antes do nascimento de Cristo. Limita-se esse trabalho ao início da Idade Média, adentrando na Idade Moderna e continua na contemporaneidade. Começa por crises de varíolas, adentra na peste negra ou febre bubônica, vai para o sarampo e chega à meningite. Só que o campo da meningite, sarampo e a peste bubônica foram epidemias regionais e que não tiveram proporção mundial no que está acontecendo agora.

O poderio econômico fez com que compras de ventiladores artificiais fossem confiscados quando entravam nos portos e aqueles que fizeram compromissos de compras ficavam sem o produto porque a força do poder econômico e militar não deixava os países



pobres reivindicarem o seu poder de compra. Isso pode constar com uma força da micropolítica atrelado com o epistemicídio em relação ao que pode sobre o que não pode. Assim, claramente o poder do mais forte não importa com o que vidas fossem ceifadas pela COVID-19 nos países subdesenvolvidos. Qual a diferença da pandemia na contemporaneidade com a epidemia que aconteceu na Europa na Idade Média em que matou mais de dois terços da população?

Pode-se dizer que nenhuma, pois na pandemia da Idade Média, não foram vistas mortes só na classe mais pobre, também acontecia nas camadas mais privilegiadas financeiramente e com títulos de nobreza e hoje também não é diferente, a COVID-19 não escolhe quem contrai. Pois é uma doença que não tem só a camada mais pobre que morre, todas as camadas sociais estão propensas a contrair o vírus e morrer. A diferença da peste bubônica para a COVID-19 é a extensão de áreas afetadas, e que foi preciso elevar o nível de epidemia como aconteceu na Europa na Idade Média para a pandemia. Tal evento está acontecendo atualmente em todo o Planeta, sendo em alguns países com índices moderados e outros com alto índices de contaminação.

Pode-se dizer metaforicamente que o “O Planeta Parou” e que afetou toda a economia mundial. Sabe-se que a Europa, na Idade Média, principalmente no Século XIV, quando começou o homem do campo morar nos grandes centros, saia dos feudos de uma vulnerabilidade social, para entrar em outra que era os centros urbanos, sem um planejamento de estruturas físicas das cidades, sem uma preocupação com a higiene corporal individual, alimentar e principalmente sem uma higiene onde tinham as casas, ruas e o local onde moravam. Assim, pode-se compreender o possível motivo da causa da epidemia na Idade Média e hoje, com todo aparato moderno científico, com cientistas buscando respostas em um vasto meio de pesquisas, ainda não se comprovou a origem da COVID-19 no mundo.

Mas, a ciência na Idade Média teve resultado na causa da doença que matou muitos europeus e agora não sabem por onde começar a entender a evolução do vírus da COVID-19. Duas coincidências nos dois momentos da história, na Europa na Idade Média e no tempo contemporâneo; outra é o nível de desigualdade social assustador mesmo com séculos de diferenças entre os acontecimentos. Por esse entendimento, são visíveis as diferenças entre continentes, entre países, entre estados e municípios, quando se fala em termo espacial geográfico, quando trata de nível social da população e fazendo comparativos por região em países vulneráveis e continentes, vê-se um desequilíbrio enorme, pois existem populações dentro de países ricos que vivem à margem de seus compatriotas e até mesmo sendo vizinhos de bairros.




Pode-se citar os Estados Unidos da América onde não existe uma política social para a saúde, o governo não investe como devia na saúde pública gratuita e percebe que o número de mortes nesse país foi muito superior ao dos países em que tem uma política pública de saúde gratuita para todos. A assistência médica americana do Norte, está vinculada a plano grupal em que são atendidos por classe trabalhadora que são firmados com empresas e quem oferece a assistência de saúde (NORONHA & UGÁ, 1995). A obrigatoriedade dos Estados Unidos da América é de forma que o governo paga complemento para que os hospitais atendam aqueles que não tem plano de saúde e que outra parte é para plano privado ou para instituições de caridade ligados a organizações sociais. Estima-se que há mais de quinze milhões de americanos sem uma assistência de saúde (RAMOS, 2017).

Pode-se também compreender que teve um desequilíbrio sobre as mortes daqueles considerados pobres, para aqueles que possuíam um plano de saúde privado ou que tiveram acesso a uma assistência médica particular. Na conjuntura social percebe-se que a diferença entre aquele que podia ter um acesso a médicos com maiores recursos e poderia sobreviver e quem não tinha acesso e morreu sem um tratamento adequado. Referindo-se ao setor da saúde, a COVID-19 mostra claramente que um país capitalista liberal de forma cruel define quem deve viver e quem deve morrer por falta de assistência médica. Os habitantes dos países mais pobres do continente africano, vêm lutando para que todos os habitantes possam enfrentar a pandemia com qualidade no tratamento hospitalar, tendo dificuldade nos números de médicos e de profissionais da saúde. O setor busca por aparelhagem adequada como ventiladores e respiradores artificiais e principalmente com o desequilíbrio entre números de habitantes infectados em relação aos números de leitos para o tratamento.

A escravidão, a colonização e o apartheid são consideradas não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio. (MBEMBE, 2001, p. 04)

A política de segregação racial, impostas pelos brancos anglo-saxões aos nativos da África do Sul, interferindo na qualidade da vida social, no que se pode dizer direito a ter uma educação democrática com formação qualificada, para desenvolver políticas públicas sem distinção e de cunho social para todos. O que foi imposto foi que o negro africano e o branco sul africano de origem inglesa teriam todo direito social diferenciado pela cor e a saúde não era para que todos tivessem acesso. Assim, pode também entender que nos países em que a promoção econômica da minoria sobrepõe a da maioria que depende da vontade de quem está no poder.




Pode-se também ter a mesma relação com os países pobres da Ásia, com números enormes de habitantes e pouco desenvolvidos na área de saúde e com números de profissionais da saúde insuficientes, também se estende aos países das Américas Central e do Sul. Mas, com toda essa preocupação, atenta-se para um fator muito relevante em torno da educação e, que está relacionada com esse problema percebido, tendo os Estados Unidos da América, como exceção. Ao analisar o índice de escolaridades dos que habitam nos países pobres relacionados que estão na luta contra o COVID-19, veja qual é a quantidade de médicos com formação nesses países? E qual o nível de escolaridade e quantos frequentam a escolas com assiduidade?

São fatores dificultadores para o combate da crise de pandemia e obter maior sucesso com a diminuição de óbitos. As estruturas que têm no contexto educacional e social encontradas nos países africanos, asiáticos, americanos do centro e do Sul, demonstram um contraste violento com o que pode ser comparado com os americanos do norte. A população norte americana tem toda a estrutura de desenvolvimento tecnológico e aparato para enfrentar a pandemia, porém não tem um sistema público de saúde, já os demais países pobres mencionados têm um sistema de saúde pública, mas não têm desenvolvimento, não têm uma estrutura educacional para capacitar e formar profissionais de saúde e serem empregados seus conhecimentos de formação no combate a pandemia da COVID-19.

No Brasil, percebe-se que o combate ao vírus está sendo evidenciado na forma social da regionalização espacial, na desigualdade urbana e rural, na distribuição de renda e principalmente quando vai tratar da educação, todos estão em busca de meios para levar conhecimentos de forma a amenizar o prejuízo para os alunos no ano letivo e na preparação no futuro de profissionais, em busca de uma ferramenta de combate ao que pode vir em relação a catástrofe, que envolva a saúde da população.

A VERDADE DO EMPREGO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fala-se de desequilíbrio social em países do continente africano, de muitos países pobres da Ásia e da América Central e da América do Sul, mas tem um país que ostenta melhor condição entre os países da América do Sul que é o Brasil, mas, existe um enfrentamento de uma situação causada por uma política educacional que não foi aplicada conforme a lei no passado e, que hoje está refletindo muito na educação neste período de pandemia com o emprego de aulas remotas. Pode-se notar que muitos gestores, tanto educacionais quanto do executivo estão preocupados com o retorno das aulas presenciais porque não tem uma garantia que as aulas remotas terão uma eficácia no seu emprego pelos professores.



Neste ponto, pode abrir uma reflexão interessante: de quem é a culpa que os profissionais da educação não têm habilidades para desenvolver aula remotas? De quem é a culpa que as unidades escolares não têm o aparato correto para serem administradas aulas remotas tanto dentro das unidades escolares ou quanto o professor transmite a aula de seu isolamento social? De quem é a culpa de que os alunos de classes mais pobres não têm acesso a internet de qualidade ou possuir um aparelho tecnológico para poder acessar a internet de qualidade e ter uma aula remota? São tantos questionamentos percebidos a respeito da pandemia da COVID-19 vem evidenciar que existe uma disparidade em termos sociais, e em grande parte no universo da educação, dentro do espaço geográfico, onde quem está na zona urbana ainda tem um pouco de privilégio em relação àqueles que moram na longínqua zona rural.

Pode também observar que faltam profissionais de saúde dentro do país, por falta de uma política a acesso do aluno que concluiu o ensino médio a ter o acesso em uma formação de ensino superior para ter uma formação na área de saúde. São complexibilidades em problemas evidenciados, como o enfrentamento da situação em que se encontra a educação na modalidade remota. Essa modalidade pode ser um paliativo para essa desigualdade não afetar a todos que necessitam da educação para o conhecimento, que seja passado de forma que a competência e habilidade individual sejam efetivas.

Na atual política evidencia o direcionamento na qualidade do professor formador para o professor pesquisador, pois os dois necessitam estar atrelados a um sistema que não pode existir uma dicotomia entre a capacidade de formar como também de conhecer. Com o objetivo de chegar no que abordam as necessidades do ter competências e habilidades no final do curso em que o aluno está inserido. Assim, é visível na crise da pandemia da COVID-19, como essa formação está sendo necessária para que sejam empregadas novas metodologias com emprego da tecnologia digital, para que os alunos não sofram mais ainda nas aulas ofertadas remotamente. A necessidade da formação adequada para o professor em forma continuada deveria ter iniciado no passado para que a empregabilidade dessas novas práticas educacionais estivesse sendo utilizada durante a pandemia. Assim pode-se compreender o que está sendo abordado no seguimento desse capítulo com a citação do professor formador e pesquisador na área em que trata da formação continuada docente.

O primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas atuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária. Este texto dirige-se a todos aqueles que se encontram na urgência de uma transformação do campo da formação docente. (NÓVOA, 2017, p. 06).




Quando iniciou a crise na educação devido ao COVID-19, detectou-se o problema como seriam as aulas para os alunos matriculados nas instituições de ensino, o acerto mais lógico foi a utilização da internet e dos aparelhos tecnológicos para administrar aulas remotas. Pronto! Solucionado! Nada disso, com a formação continuada não tendo um efetivo para todos os professores, com a falta de investimentos tecnológicos dentro das unidades escolares, com o desequilíbrio social entre os alunos para obter acesso à internet e a um aparelho tecnológico remoto, como seriam essas aulas, será que só entregar atividades para os alunos responderem seria a solução? Não! Pois existe um fragmento entre responder e a explicação para responder esses questionamentos.

Há a necessidade de terem iniciado os investimentos na formação continuada dos professores e de aparelhos tecnológicos das unidades de ensino anterior a pandemia, e esses recursos fossem a solução efetiva. Colocando o que apontam os Índices do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Brasil, nos três anos seguidos, dois mil e quinze, dois mil e dezessete e dois mil e dezenove, o avanço no Brasil não foi o que se previa e ainda agravadas com as suspensões das aulas presenciais e adequando a implantação de aulas remotas, percebe-se que vai ficar difícil para ter uma qualidade satisfatória para os anos vindouros pós pandemia. Mas a temática da formação dos professores não seria a solução? Solucionar um problema grande que vem se arrastando por décadas, com a falta de estruturas tecnológicas nas escolas, a política de extensão de abrangência de sinal de internet nos locais mais longínquos do país e por último a desigualdade econômica dos estudantes nas diferentes etapas de ensino e modalidades, que começa nos anos iniciais do ensino fundamental até no ensino universitário, e que de uma forma ou de outra não são apresentados caminhos possíveis para chegar a uma solução.

A preocupação com a educação e o enfrentamento da pandemia, na atual conjectura do Brasil, se estende também aos países subdesenvolvidos, pensar em uma política de negação histórica, na busca de ter uma ideologia que fosse de educar para preparar o povo, tanto das classes menos favorecidas, das classes medianas e da alta classe social em situações de igualdade e equidade educacional, para não passar no futuro o que está sendo comprovado hoje diante do enfrentamento da COVID-19.

A NECROPOLÍTICA DENTRO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Quando se fala em desenvolvimento educacional, pode logo compreender que os índices que estão apontados no PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, vinculado



ao **OCDE** (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que avalia de três em três anos o nível de educação dos países envolvidos em um intervalo de três em três anos. Segundo o resultado de dois mil e dezoito, o Brasil ocupa uma das posições entre os piores países que estão vinculados a OCDE e isso faz com que se entenda, que as políticas públicas em que o país tem, não estão satisfazendo a necessidade de ter uma educação de qualidade. Ainda neste contexto, é importante trazer uma reflexão, quando se trata de regionalização educacional, pois comprova-se isso nos resultados do IDEB que apontam e ratificam o que está constando no PISA.

Vê a condição de um aluno que mora na zona rural do município de Tunaré no interior da Bahia, com um aluno que mora na Rocinha, uma favela do Rio de Janeiro, disparidade de recursos é mais fácil, mesmo tendo um desequilíbrio econômico social, o que mora na favela da Rocinha no Rio de Janeiro pode ter acesso mais fácil do sinal da internet, um aparelho celular para ter aula remota do que o aluno da zona rural de Tunaré no interior da Bahia. Isso, quando a família que mora na favela tem poucos filhos, tem um emprego e uma atividade complementar de sua renda mensal e quando não tem, fica na mesma situação dos estudantes do município do interior da Bahia. Isso traduz essa reflexão, em torno de que, quando não tem uma política voltada para o desenvolvimento do estudante com investimentos tecnológicos na educação, quando não prepara o profissional do magistério em formação continuada, quando não tem uma política econômica ou até mesmo social para atender e atentar para a qualidade de ensino e da aprendizagem, pode-se configurar como um fator injusto social e configurar como um ato da necropolítica educacional.

A educação é o fator vital para a transformação social, econômica, intelectual e pessoal do indivíduo, em uma sociedade em que o conhecimento é mais preponderante do que o fator sorte na transformação de uma região. Ou tem um interesse de quem está no poder para não fornecer mecanismo satisfatório para que a população não tenha uma educação de qualidade para todos? A pandemia da COVID-19 está evidenciando isso, mesmo quando trata de relacionar a educação, com a saúde, com a economia, com os interesses de quem gerencia a educação em cada canto onde tem países subdesenvolvidos e isso, com toda a clareza, é uma política de epistemicídio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desequilíbrio social e econômico no mundo já é um problema em que todos devem se preocupar, pois traz a doença da desigualdade, fome, negação dos direitos, da falta de uma



política voltada para concretizar o que é bom para a coletividade humana. Com toda essa problemática causada por esses fatores, a junção no mundo da crise pandêmica e a proliferação da COVID-19 percebe-se que os mais afetados são aqueles que estão inseridos em países subdesenvolvidos, com emprego de recursos que não são satisfatórios, para adquirir elevação no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH.

Pode-se também abordar o descaso histórico que sofreu a educação nesses países subdesenvolvidos com a falta de estruturas tecnológicas, uma formação continuada dos professores e a expansão de condição para os lugares longínquos do acesso à internet e, principalmente o investimento em políticas públicas para amenizar a questão social e a pobreza, facilitando que alunos de escolas públicas tivessem acesso a um aparelho móvel para ter aulas remotas em suas casas. Toda problemática que estamos vivenciando com a pandemia da COVID-19, pode-se constatar a acumulação de dificuldades sociais, econômicas e educacionais, e cada um desses problemas, infelizmente tem um longo período para serem sanados. A solução da desigualdade é histórica, depende muito de tempo e de formação educacional dos agentes principais que é a população mais carente.

A estruturação das unidades escolares com aparelhos tecnológicos para possíveis aulas remotas, tem uma questão ideológica capitalista. Se eu que estou no poder facilitar para que todos tenham educação e ter uma ascensão social, quem vai me sustentar no topo? O problema é quem está no topo do poder, não quer cair. Quando percebe que os Artigos que estão na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil), que tratam da formação continuada dos professores da educação básica não estão sendo promovido de forma satisfatória para que esses profissionais da educação possam transmitir com eficiência um conhecimento seguro e reflexivo para seus alunos, e percebe-se que com a falta da aplicabilidade da lei corretamente, dificulta o aprendizado do aluno e vai favorecer quem está acima na camada superior da classe econômica a garantir a sustentação do poder.

Por último pode-se entender que a pandemia da COVID-19 só fez desmascarar algo que estava camuflado dentro da sociedade e do planeta, que submergiu na realidade em que todos precisavam entender que precisava ter crises epidêmicas e pandêmicas para ver a necessidade de uma nova política social. Portanto, é preciso recuperar o que não foi investido na história social, econômica e educacional, para poder enfrentar o que poderá vir no futuro em todas as vertentes, principalmente na saúde, na vida social e principalmente na preparação do homem com conhecimento educacional.



REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Discriminação racial e justiça criminal em são paulo. *Novos Estudos*, n. 43, p. 45-63, nov. 1995.

ADORNO, T. W. *Minima moralia: Reflexões a Partir da Vida Lesada*. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Resultado do ano de 2020. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acessado em 22/02/2021.

BRASIL. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos-(PISA)*. Resultado da avaliação feita em 2019. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml> Acessado em 22/02/2021.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. Arte & Ensaios - Revista do ppgav/eba/ufRJ | n. 32 | dezembro 2016.

NORONHA, J.C.; UGÁ, M.A.D. O sistema de saúde dos Estados Unidos. BUSS, P.M. and LABRA, M.E. (Orgs). *Sistemas de saúde: continuidades e mudanças* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

RAMOS, K.C.B. *Sistema Único de Saúde Brasileiro X Sistema de Saúde Norte Americano: Um Estudo Comparativo*. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Pública, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Pública. https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5672/KLYSSIA_CAMARA_BRANDAO_RAMOS-%5b46738-11301-1-688448%5dKLYSSIA_-_TCC_-_VERSAO_POS_DEFESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acessado em: 22 fev.2021.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA
**EDUCAÇÃO
NO
BRASIL**

DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO
ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO EM FOCO
HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA DA
**EDUCAÇÃO
NO
BRASIL**

DIOGO LUIZ LIMA AUGUSTO
ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2021