

Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
ENFOQUES E AGENDAS**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

P769 Políticas públicas na educação brasileira: enfoques e agendas /
Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.
214 p. : 916 kbytes – (Políticas Públicas na Educação Brasileira;
v. 6)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-79-0
DOI 10.22533/at.ed.790182703

1. Direitos humanos na educação. 2. Educação e Estado –
Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos
aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

EIXO 1: DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO SABER FILOSÓFICO

Tércio Ramon Almeida Silva e Patrícia Cristina Aragão 6

CAPÍTULO II

DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR E ORGANIZACIONAL – UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DOCUMENTAL NA PARAÍBA

Raquel Martins Fernandes Mota, Jonas Cordeiro de Araújo, Rodrigo Ribeiro de Oliveira Pinto, Hiago Felipe Lopes e Amanda Silva de Lima 15

CAPÍTULO III

EMPREENDENDO A EXCELÊNCIA DOS VALORES HUMANOS NAS ESCOLAS DE IGARASSU: NÃO AO BULLYING, AUTOMUTILAÇÃO E QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO

Arlene Benício de Melo Alves 36

CAPÍTULO IV

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: DETERMINANTES NO CONTEXTO FAMILIAR E GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

Ronaldo Silva Júnior e Luciana Letícia Barbosa Silva Gomes 45

EIXO 2: GESTÃO

CAPÍTULO V

A COORDENAÇÃO DO 1º SEGMENTO NO CAP JOÃO XXIII/UFJF: A BUSCA DE UMA PRÁTICA DEMOCRÁTICA

Miriam Raquel Piazzini Machado e Alesandra Maia Lima Alves 55

CAPÍTULO VI

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Maria Virândia de Moura Luz, Erivana D’Arc Daniel da Silva Ferreira, Zélia Maria de Lima Pinheiro, Maria Cláudia Paes Feitosa Jucá, Rosiléa Agostinha de Araújo e José Cleóstenes de Oliveira 65

CAPÍTULO VII

NOÇÃO DE MARKETING EDUCACIONAL: A PARTIR DAS ATIVIDADES DA GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL FENELON CÂMARA

Ilda Andrade de Lima 78

CAPÍTULO VIII

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA DE APROXIMAÇÃO PARENTAL SOB A
ÉGIDE DA GESTÃO ESCOLAR?

Josilene Queiroz de Lima 88

EIXO 3: SERVIÇO SOCIAL

CAPÍTULO IX

O SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A
IMPORTÂNCIA DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROCESSOS DE TRABALHO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Angely Dias da Cunha e Jéfitha Kaliny dos Santos..... 101

EIXO 4: SOCIOLOGIA E FILOSOFIA

CAPÍTULO X

A EDUCAÇÃO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Marineide da Mota Mercês e Maria do Carmo Barbosa Melo..... 118

CAPÍTULO XI

A INFLUÊNCIA DA SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA NA CONSTRUÇÃO DAS PERSPECTIVAS
DE APRENDIZAGEM

Ana Lucia Andruchak 133

CAPÍTULO XII

AS FILOSOFIAS E A FILOSOFIA DA PRÁXIS EM GRAMSCI: CONHECIMENTO E AÇÃO

Otacílio Gomes da Silva Neto 141

CAPÍTULO XIII

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA A ENFERMAGEM:
REFLEXÕES TEÓRICAS

Bruno Neves da Silva e Manoel Dionizio Neto 153

CAPÍTULO XIV

CINE DIÁLOGOS: CONTRIBUIÇÕES À ORGANIZAÇÃO DO CINEMA E AO USO DE FILMES
EM SALA DE AULA

Dannyel Brunno Herculano Rezende..... 163

CAPÍTULO XV

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA REPRODUÇÃO NO SUCESSO ESCOLAR, SOB A
ÓTICA DA SOCIOLOGIA DO IMPROVÁVEL

Germana Lima de Almeida, Danielle dos Santos Costa e Constantin Xypas 175

CAPÍTULO XVI

O DESAFIO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

*Ana Paula Ferreira Agapito, Adriano Amaro da Silva, Claudivania de Almeida
Laurentino, Fernanda Ramalho dos Santos Carvalho e Lielia Barbosa Oliveira*... 188

CAPÍTULO XVII

SUCESSO ESCOLAR IMPROVÁVEL: ASPECTOS DISTINTIVOS DE UMA TEORIA DA REPRODUÇÃO NO BRASIL

Danielle dos Santos Costa, Germana Lima de Almeida, Iuska Kaliany Freire de Oliveira e Constantin Xypas..... 196

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO SABER FILOSÓFICO

**Tércio Ramon Almeida Silva
Patrícia Cristina Aragão**

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO SABER FILOSÓFICO

Tércio Ramon Almeida Silva

PPGFP/UEPB – Programa de Pós Graduação em Formação de Professores-
Universidade Estadual da Paraíba. terciofilosofo@hotmail.com

Patrícia Cristina Aragão

PPGFP/UEPB – Programa de Pós Graduação em Formação de Professores –
Universidade Estadual da Paraíba patriciacaa@yahoo.com

RESUMO: A referida proposta tem como objetivo geral compreender de que modo o saber filosófico contido na proposta pedagógica curricular do curso de licenciatura em Educação do Campo possibilita uma formação em e para os direitos humanos. Objetiva-se assim situar a importância e o papel da formação inicial do professor no processo formativo de sujeitos de direitos para atuarem na realidade do campo. O currículo é problematizado no contexto da formação inicial de professores do curso de licenciatura em Educação do Campo do CDSA/UFCG, especificamente na área de Filosofia, estabelecendo um diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. A Educação em Direitos Humanos Para esta análise foi realizada uma pesquisa bibliográfica com vasta revisão de literatura sobre o currículo no ensino de Filosofia no contexto da formação de professores e a articulação com os saberes e práticas do campo. Também como percurso metodológico utilizou-se de uma pesquisa documental do PPC do referido curso, investigando como o Currículo de Filosofia articula-se com a proposta de Educação do Campo. No decorrer de nossa análise bibliográfica pode-se perceber a importância de uma discussão em torno do currículo articulado a formação de professores. Já através da análise documental do PPC do Curso, a possibilidade de problematização da Educação do Campo a partir de temas da Filosofia através da contextualização. Assim, pretendeu-se perceber como o ensino de Filosofia contribui de forma decisiva na formação de professores críticos, reflexivos e transformadores de sua realidade.

PALAVRAS CHAVES; Saber filosófico, Educação em Direitos Humanos, Formação de Professores, Currículo, Educação do Campo.

1- INTRODUÇÃO

Um dos princípios da proposta de uma Educação em Direitos Humanos é a formação de sujeitos de direitos do campo. Tal processo é composto por alguns movimentos básicos: saber conhecer os seus direitos, através do processo de reconhecimento das lutas, conquistas e violações que marcaram tais direitos; desenvolver uma autoestima positiva, no sentido de se assumir enquanto ser histórico e social capaz de lutar pelos seus direitos; promover uma capacidade argumentativa para que, através do uso da palavra, possa reivindicar os direitos silenciados; promoção de uma cidadania ativa e participativa para que possa

desenvolver a consciência do poder para atuarem não apenas na escola, mas em todas os segmentos da sociedade.

Por fim, no processo de configuração de uma cultura em Direitos Humanos os espaços educativos, em especial a escola, ocupam lugar privilegiado nesse processo pois é através deste que se dará a formação dos sujeitos de direito. Destarte, é interessante perceber a necessidade de desenvolver uma cultura permeada pelos direitos humanos através de processos formativos que possibilitem mudanças de atitudes e hábitos bem como o incentivo a novos comportamentos baseados no respeito e na dignidade humana. Reconhecer o outro como sujeito de direito e ator social é questão urgente e crucial.

Desse modo, a presente proposta tem como objetivo geral compreender de que modo o saber filosófico contido na proposta pedagógica curricular do curso de licenciatura em Educação do Campo possibilita uma formação em e para os direitos humanos. Como questão problema ter-se-á proposta de saber filosófico possibilita aos estudantes licenciandos desenvolvam em seu processo formativo ações e práticas em direitos humanos.

A construção de uma cultura em Direitos Humanos tem como pano de fundo três questões essenciais: a escola como lócus privilegiado da formação, o professor como protagonista e o papel da formação do professor nesse processo. Sem querer desconsiderar as contribuições dos movimentos de educação popular e não formal á busca pela promoção da Educação em Direitos Humanos visto ter ela emergido da luta incessante dos movimentos sociais é extremamente importante considerar a escola lugar por excelência nos processos formativos de sujeitos de direitos.

Com essa compreensão, acreditamos ser a escola de educação básica um espaço privilegiado pelas contribuições que ela pode oferecer no desenvolvimento desse processo. A defesa intransigente da educação como direito humano é condição de exercício da cidadania, de conquista e ampliação de novos direitos. (Silva, 2010, p.44).

Destarte, percebe-se que a escola é concebida como lócus privilegiado na formação de sujeitos de direito aptos a trabalharem na construção de uma cultura de Direitos Humanos apresentando papel preponderante no processo de formação humana. Ainda sobre essa questão o plano nacional de educação em Direitos Humanos ao mostrar o papel da escola afirma que

Não é apenas na escola que se aprende esses conhecimentos, mas é a escola que tem a função social como espaço privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos. (Brasil, 2003, p.23).

É nesse sentido que podemos perceber a defesa intransigente que se faz a educação como um direito humano e a educação em direitos humanos como parte do direito humano a educação devendo estar presente em todos os processos formativos da sociedade, inclusive, na escola.

Após compreender a importância e o papel da escola no processo de formação de uma cultura em Direitos Humanos é necessário problematizar o papel do professor nesse processo. Este que não pode ser concebido como mero transmissor de saberes e conhecimentos, mas deve se comportar como um verdadeiro agente sócio político com o objetivo de desenvolver nos educandos a consciência de ser sujeito de direito.

Dentro do contexto de conceber a escola como lócus privilegiado e o professor como protagonista um aspecto merece ser aqui mencionado como primordial nesse processo: a formação do professor. O professor se configura como agente sócio cultural responsável por operar toda a engrenagem presente na idealização, construção e consolidação de uma Educação em Direitos Humanos.

Sendo assim, se uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, o que supões colaborar na construção de sujeitos de direito, a Educação em Direitos Humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização. Para tal, a formação dos professores e professoras nesta perspectiva se configura como uma necessidade e uma urgência. (Candau, 2015, p. 59).

Portanto, a formação do professor assume lugar de destaque nesse processo por ser responsável pela materialização da proposta de uma Educação em Direitos Humanos através de um processo formativo capaz não apenas de transmitir saberes e conhecimentos, mas sim de afetar imaginários, subjetividades e sensibilidades capazes de fomentar uma proposta educativa capaz de promover a construção de uma cultura em direitos humanos.

Nesse caso, é necessário formar educadores comprometidos com os direitos humanos através de uma formação não apenas *para* os direitos humanos, mas *em* Direitos Humanos de forma que essa formação não se limite apenas ao conhecimento das leis, decretos e tratados, mas que seja incorporada em sua prática docente sendo constantemente vivenciadas e experienciadas no seu cotidiano escolar.

Portanto, estamos falando de um conhecimento que passa pelo cérebro, mas deve invadir o coração, provocando uma relação intelectual e ao mesmo tempo amorosa como ele. Insistimos nesta incorporação por uma razão tão simples quanto definitiva: sem ela não há educadores(as) em Direitos Humanos. (Candau, 2013, p.87)

Tal constatação um tanto um quanto poética nos leva a entender que a consolidação dos Direitos Humanos perpassa pela construção de uma cultura alicerçada em tais direitos e tem como fator primordial a formação de um professor que desenvolva uma proposta em que os Direitos Humanos se afigurem como um modo de ser e estar no mundo.

O segundo elemento diz respeito ao processo de empoderamento, essencial a aqueles que grupos que historicamente tiveram os seus direitos negados, tais como os sujeitos do Campo e o direito destes a uma educação pautada em suas experiências sociais e culturais. Assim, tal elemento trabalha prioritariamente como

grupos sociais minoritários com o intuito de favorecer a organização e participação desses como protagonistas na vida social.

Tal empoderamento se alicerça na ideia de uma pedagogia crítica e democrática baseada na perspectiva da formação de sujeitos capazes de reconhecer e reivindicar os seus direitos, buscando potencializar pessoas e grupos que historicamente tiveram direitos a eles negados. Nas palavras de Candau (2013, p. 38)

Entendemos empoderamento como o processo que procura potencializar grupos ou pessoas que tem menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação a vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. o empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma a outra: a pessoal e a social".(2013, p.38)

Portanto, a pedagogia do empoderamento deve fortalecer o processo de afirmação de dos atores sociais como sujeitos de direitos, capazes de exercerem a sua cidadania em sentido pleno através do questionamento, da crítica e da reivindicação dos seus direitos.

No âmbito educacional há a corrente ideia de que devemos avançar no tocante a formação de professores do campo, visto que historicamente o que temos presenciado, foram experiências urbanas de educação sendo adequadas as áreas rurais. O currículo, a formação de professores e todas as políticas públicas não levaram em conta a realidade do campo. Pode ser afirmar então que

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2006, p. 158).

Já em relação ao currículo diz respeito a questão da organização dos conhecimentos. Ao Currículo disciplinar baseado na fragmentação dos saberes científicos, é contraposto a noção de currículo integrado ou integração curricular de conhecimentos, como forma de garantir uma melhor apropriação dos mesmos.

A disciplinarização dos saberes é fruto do processo de fragmentação da ciência com o advento as revoluções científicas. A lógica de mercado passa a determinar os rumos e os processos educativos, através da fragmentação do conhecimento representado na escola pelas disciplinas. O objetivo da escola e da educação é oferecer ao aluno saberes específicos com o intuito de atender aos anseios da sociedade capitalista.

Para materialização dessa proposta é necessário que o currículo na área de Filosofia possibilite uma aproximação com os saberes da realidade camponesa e o desenvolvimento de uma formação docente pautada nos direitos humanos no intuito de não apenas refletir, mas intervir na realidade em que vive.

Ao realizarmos uma análise do fluxograma que contem a proposta curricular contida no PPC (Proposta Pedagógica Curricular) do curso de Licenciatura em Educação do Campo CDSA/UFCG, pode ser perceber que o Ensino de Filosofia presente na referida proposta apresenta alguns avanços e algumas fragilidades.

A Proposta pedagógica curricular do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo do CDSA/UFCG apresenta dentre outras finalidades

Este projeto pedagógico busca contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Educação do Campo a assumir compromisso social. (PPC, 2011, p.52)

A primeira constatação é que o Curso oferece uma formação por área de conhecimentos, oferecendo ao graduando em sua formação as bases para a docência multidisciplinar na Educação Básica nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como aprofundamento para a sua docência, uma das áreas de conhecimento, qual seja, Linguagens e códigos, ciências humanas e sociais e ciências exatas e da natureza.

A matriz curricular do curso está constituída em três dimensões da formação docente organizada de forma articulada e integrada, composta pela formação básica, formação específica e formação integradora. A formação básica caracteriza-se pela formação geral do alunado, incluindo elementos que subsidiam a sua docência. Já a formação específica é responsável por subsidiar as áreas de atuação profissional, abrangendo portanto conhecimentos destinados a capacitação dos docentes para o desenvolvimento de conteúdos de metodologias específicas de sua área de atuação. Por fim, a formação integradora tem como objetivo propiciar atividades de enriquecimento didático, curricular, cultural e científico.

A disciplina de Filosofia está presente em todas as etapas da formação da docência do campo. Na formação básica são apresentadas três componentes curriculares que tenham como eixo o saber filosófico: a disciplina de Introdução a Filosofia que tem como objetivo estudar a história da filosofia, sua origem e discurso e as questões pertinentes ao conhecimento filosófico.

Já disciplina de Filosofia e Educação que tem como principal intuito levar os estudantes a apreender a função da Filosofia no debate educacional, bem como nos processos de ensino-aprendizagem. Por fim a disciplina de Introdução as Ciências Humanas e Sociais objetiva possibilitar ao estudante uma visão interdisciplinar do estudo das ciências humanas e sociais e refletir sobre os diferentes tipos de conhecimento e a relação com a integração curricular.

Já em relação à formação específica, no tocante a área de aprofundamento em ciências humanas e sociais está presente apenas o componente curricular de Filosofia Contemporânea que objetiva contextualizar e caracterizar a Filosofia contemporânea, apresentando as principais correntes filosóficas na tentativa de compreender a complexidade do processo histórico atual.

2- METODOLOGIA

Quanto a Metodologia utilizada, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica recorrendo-se a realização de uma vasta revisão de literatura sobre algumas perspectivas de se pensar a relação entre a proposta curricular de Ensino de Filosofia e Educação em Direitos Humanos na realidade específica da Licenciatura em Educação do Campo da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) Campus Sumé-PB.

No tocante a natureza das fontes para abordagem do objeto trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A Pesquisa bibliográfica segundo Severino (2007) “ é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados os categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados.(p.122). Ainda de acordo com Severino no tocante a pesquisa documental ele sustenta que “ tem se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos”.(2007, p. 122).

Assim, foi feita uma análise da matriz curricular do PPC do referido Curso acima citado, de modo a compreender como o ensino de Filosofia presente na proposta atende as exigências para o saber filosófico na formação e de que modo este ensino está articulado com a proposta de uma Educação pensada para mulheres e homens do campo.

3- ANÁLISE DE RESULTADOS

No decorrer de nossa análise bibliográfica pode-se perceber a importância de uma discussão em torno do currículo articulado a formação de professores na perspectiva de uma Educação em e para os Direitos Humanos. Já através da análise documental do PPC do Curso, a possibilidade de problematização da Educação do Campo a partir de temas da Filosofia através da contextualização bem como a importância dos conhecimentos, competências e habilidades da Filosofia contidas em alguns documentos oficiais, para a formação de educadores do campo. Por fim, algumas fragilidades no tocante a proposta do Ensino de Filosofia contida no PPC, alertando-nos para a necessidade de existência de mais componentes curriculares na área de Filosofia.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber então a possibilidade de uma contextualização dos saberes do campo a partir do saber filosófico mediante as disciplinas da área de Filosofia, cabendo ao professor a realização dessa tarefa, dependendo entre outras coisas de sua concepção de “o que é Filosofia” e “o que é ensinar filosofia”, bem

como de seu comprometimento com a proposta da Educação do Campo presentes em sua prática.

Porém, podemos apontar como fragilidade no ensino de Filosofia presente na proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo o número reduzido de disciplinas da área, impossibilitando assim um exercício crítico da docência dos educandos, bem como a impossibilidade de, com poucas disciplinas, oferecer uma formação filosófica mais geral e abrangente de acordo com os grandes temas da Filosofia presentes na história e em cursos de graduação na área: Ética, Estética, Teoria do conhecimento, Lógica e Metafísica

Logo, pretendeu-se de perceber como o ensino de Filosofia contribui de forma decisiva na formação de professores críticos e reflexivos e transformadores de sua realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p. : 30 cm.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015.

Candau, Vera Maria. Sacavino Suzana Maria. **Educação: Temas em debate**. 1º ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

_____. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Carbonari, Paulo César. **Filosofia com direitos Humanos: elementos para uma educação filosófica com direitos humanos**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 205-226, jan./abr. 2016.

Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. Zenaide, Maria de Nazaré Tavares. Pequeno Marcone. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. Editora Universitária da UFPB. João Pessoa-PB: 2010, 344p.

MOREIRA, Antônio Flávio; Arroyo Miguel Gonzales; Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo (versão preliminar)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, nov. de 2006.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Campina Grande, 2011. p. 178

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO II

DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR E ORGANIZACIONAL – UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DOCUMENTAL NA PARAÍBA

**Raquel Martins Fernandes Mota
Jonas Cordeiro de Araújo
Rodrigo Ribeiro de Oliveira Pinto
Hiago Felipe Lopes
Amanda Silva de Lima**

DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR E ORGANIZACIONAL – UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA DOCUMENTAL NA PARAÍBA

Raquel Martins Fernandes Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (instituição de origem) João Pessoa/Paraíba

Jonas Cordeiro de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa, campus João Pessoa

João Pessoa/Paraíba

Rodrigo Ribeiro de Oliveira Pinto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa, campus João Pessoa

João Pessoa/Paraíba

Hiago Felipe Lopes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa, campus João Pessoa

João Pessoa/Paraíba

Amanda Silva de Lima

Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ

João Pessoa/Paraíba

RESUMO: No campo das ciências humanas e sociais, seguindo tendência mundial, a busca por uma tratativa adequada e efetiva de diversas temáticas inerentes ao contexto escolar e organizacional tem ganhado visibilidade no Brasil contemporâneo. A questão dos Direitos Humanos tem sido amplamente debatida em várias instâncias sociais, a salvaguarda destes Direitos e a perspectiva ética que aponta para os deveres institucionais de promover um ambiente propício aos relacionamentos interpessoais é algo pungente e abarca questões prementes, tais como: bullying, cyberbullying, gênero e violência sexual, respeito à diversidade e orientação sexual e inclusão de pessoas com deficiência. O presente artigo produz um recorte temático sobre os relacionamentos interpessoais na empresa e na escola que favoreçam um espaço de prevalência dos Direitos. O objetivo do estudo é promover uma investigação teórica sobre a temática e servir de aporte teórico para a continuidade da pesquisa. Para tanto, optou-se pelo procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica documental. Trata-se de um trabalho sobre Direitos Humanos na escola e nas organizações, no qual foram levantados dados acerca da legislação federal, estadual e municipal, a jurisprudência no âmbito nacional e local; bem como pesquisas acadêmicas realizadas no Estado da Paraíba envolvendo as temáticas. Ao final, foram apresentados alguns Cases que tratam especificamente de casos de *bullying*. Nesse sentido, foi possível traçar um panorama relativo a abordagens das temáticas estudadas. Entre os resultados encontrados nas pesquisas, destacam-se: temáticas com abordagem ineficiente; culpabilidade

atribuída aos pais e gestores escolares; variáveis individuais e cognitivas influenciam o comportamento violento; necessidade de ações preventivas.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino, Direitos Humanos, Bullying, Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e mais tarde em 6 de outubro de 1999 por meio da assembleia geral da ONU, a mesma lança a Declaração e o Programa de Ação Sobre uma Cultura de Paz, todas essas iniciativas visam aprimorar a conceito desses temas na sociedade. No Brasil, as questões referentes aos Direitos Humanos foram incorporadas na Constituição Federal de 1988, nos capítulos I e II. Desde então, houve um aumento considerável no número de fundações privadas e associações sem fins lucrativos voltadas a preservação dos Direitos Humanos.

Desde 1988, o Brasil tem inserido em sua Constituição Federal uma seção voltada apenas para os Direitos Humanos, além de contar com outros diversos pontos da Constituição que ressaltam os direitos e garantias da sociedade, tanto implicitamente, quanto explicitamente. A sessão da constituição dedicada diretamente aos Direitos Humanos é o Título II – Dos Direitos Garantias Fundamentais –que está subdividida em dois capítulos, sendo eles: capítulo I, que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos; e o capítulo II que trata dos direitos sociais. Além da Constituição, é possível citar inúmeros fatos históricos que justificam a força que os Direitos Humanos vêm ganhando na sociedade brasileira, como exemplo, programas educacionais, valorização dos trabalhadores e programas voltados para o desenvolvimento social: moradia, alimentação e diminuição das desigualdades sociais.

Um dos direitos fundamentais garantidos pela Constituição de 1988 é o direito à educação, que está no art. 6º, sendo este considerado um dos mais importantes direitos trazidos pelo documento, pois é também fornecedor de subsídios para que a sociedade alcance outros Direitos Humanos. A educação, portanto, pertence ao rol dos direitos fundamentais e é essencial para a formação de uma sociedade mais consciente e evoluída. De acordo com o Instituto de Administração do Rio de Janeiro (IARJ) a educação possibilita aos indivíduos alcançarem a plenitude de suas potencialidades ao longo de sua existência.

O Estado é o principal responsável pela educação, porém outras instituições com e sem fins lucrativos são importantes elementos de apoio a educação do país, a exemplo pode-se citar o trabalho desempenhado por diversas ONGs que desempenham atividades socioeducativas em comunidades pouco assistidas pelos programas de educação pública.

Em meados do ano de 1959, mais precisamente no dia 20 de novembro, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças foi aprovada em Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU). Daquele momento tem diante, todos os países poderiam usar o texto aprovado como documento de orientação com vistas ao respeito às necessidades básicas das crianças. Na mesma assembleia ficou definido que um

organismo da ONU, a UNICEF, seria a responsável pela fiscalização do cumprimento das determinações, no sentido de integrar todas as crianças na sociedade, bem como zelar pelo seu saudável convívio social, cultural e material, provendo as condições necessárias à sua sobrevivência até atingir a adolescência.

Nesse contexto, o Brasil, apesar da previsão no Art. 6º da Constituição Federal, de 1988, da infância como um direito social, além de ser signatário da Convenção que aprovou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, somente no ano de 1990, com a assinatura do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, o qual promulgou a Convenção sobre os direitos da Criança, começou a tratar de forma abrangente a questão da infância e adolescência no âmbito de nossa sociedade.

Assim, quando pensamos em diversidade, a questão social se resume, por assim dizer, em duas frentes: a da exclusão social, onde um grupo social pode se beneficiar dos bens culturais produzidos, ao passo que outro grupo fica privado, carente social, econômica e culturalmente; e, por outra ótica, fica a questão da inclusão social, a qual explicita a necessidade da criação de políticas e ações que devem ter o condão de mitigar preconceitos, criando e explicando um novo modelo de sociedade onde todos os sujeitos e sua diversidade tenham seus espaços e direitos respeitados (LOPES, 2009).

2. METODOLOGIA

O presente trabalho se organiza a partir de trabalhos acadêmicos anteriores, da legislação vigente e da jurisprudência sobre as temáticas estudadas, constituindo-se, portanto, uma pesquisa bibliográfica documental. A respeito desse procedimento metodológico, Gil (2002, p. 44) afirma “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com relação à pesquisa documental, destaca “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (*op. cit.*).

Esta pesquisa é resultado do primeiro trabalho do projeto de pesquisa e extensão na área de Direitos Humanos sob a orientação da Professora Dra. Raquel Martins Fernandes Mota, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa. Atualmente, o grupo é composto por cinco discentes do Curso de Bacharelado em Administração do IFPB; uma discente do Curso de Psicologia da UFPB, e assistentes técnicos com formação na área de Direito, Engenharia de Produção, Enfermagem e Psicologia.

3. BULLYING E CYBERBULLYING

No mundo contemporâneo, a violência, em suas múltiplas faces, tem sido amplamente discutida. Nesse arcabouço, seguindo tendência mundial, tem avançado o interesse da União, dos Estados e dos Municípios em legislar acerca da violência nas escolas, a exemplo das leis de combate ao *bullying*. A comunidade acadêmica brasileira tem dado fundamental contribuição ao publicar diversos estudos acerca do referido fenômeno, tradução de livros, entre outras produções científicas, colaborando, assim, para que a literatura da temática em questão seja cada vez mais vasta.

Parafraseando Almeida (2014) o comportamento violento característico do *bullying* já existe há muito tempo, mas sempre foi considerado um fenômeno natural na fase estudantil. De acordo com Medeiros (2015) “o *Bullying* é caracterizado por comportamento agressivo intencional, repetitivo e persistente, causando danos às vítimas”.

A popularização da Internet aliada à massificação do uso de tecnologias de hardwares criou um ambiente propício a um novo tipo de violência, o *cyberbullying*. Conforme define Almeida (2014) “o *cyberbullying* é uma prática que remete a hostilização do próximo por meio de tecnologias da informação”. Segundo a referida autora, a prática do *cyberbullying* ocorre quando há a ridicularização dos pares no ambiente virtual, ou seja, zombar alunos, professores, amigos e desconhecidos nas redes sociais virtuais.

Medeiros (2015) realizou um estudo envolvendo 60 crianças com idade entre 10 e 11 anos, matriculadas no 6º ano de escolas particulares e públicas da cidade de João Pessoa, divididas em 4 grupos: agressores, vítimas, vítimas-agressores e controle. O referido trabalho visou avaliar o reconhecimento de expressões faciais e tomada de decisão nas crianças dos quatro grupos. Entre outros resultados, o estudo concluiu que além das variáveis sociais e culturais, as variáveis individuais e cognitivas também influenciam o comportamento de *bullying*.

Chaves (2014) realizou um estudo com duas turmas do 9º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental no município de Alagoa Grande-PB, objetivando investigar qualitativamente as influências nocivas que o *bullying* causa no ensino-aprendizagem das vítimas. Entre outras coisas, o trabalho identificou grande necessidade de se desenvolver ações preventivas.

Almeida (2014) em seu trabalho monográfico realizado em uma Escola Estadual de Ensino Médio no município de São João do Rio do Peixe-PB, visou responder uma questão pertinente no cotidiano dos adolescentes: como minimizar a prática do *cyberbullying* no ambiente escolar? O estudo foi realizado com três turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º ano) e a amostra envolveu 120 alunos, 15 professores e 03 gestores. Entre outras coisas, o estudo identificou na amostra estudada: falta de conhecimento sobre o problema na escola; inexistência de ações de prevenção, identificação e combate; a culpa da violência é atribuída à gestão da escola e aos pais.

Farias (2014) desenvolveu um estudo com uma turma do 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Gurjão-PB. O objetivo central da pesquisa foi analisar a realidade do *cyberbullying* no contexto escolar através da percepção dos alunos. Entre os resultados apontados, destaca-se o fato que o *cyberbullying* jamais ocorreu na escola estudada, entretanto o problema é recorrente naquele ambiente.

A Lei federal n. 13.185/15, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo território nacional, apresenta condições que perpassam a prevenção, a identificação, medidas de combate e ações de tratamento tanto para agressores quanto para vítimas de *bullying*. O referido texto de lei caracteriza, classifica e apresenta providências acerca do *bullying* e do *cyberbullying* com o objetivo de fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O Artigo 2º da referida lei trata da caracterização do *bullying* “quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação”. Sobre o *cyberbullying* a lei supracitada versa em parágrafo único que o mesmo estará caracterizado quando ocorrer *bullying* na rede mundial de computadores, quando usados os meios que lhes são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial. Em seu Art. 5º da Lei 13.185/15 “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”.

A Lei estadual n. 9.858/12 dispõe sobre as penalidades às escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba quando verificada a prática do *bullying*, em consonância ao Art. 5º da Lei 13.185/15. O referido texto de lei obriga as escolas públicas e privadas a reprimirem toda prática de *bullying* em suas dependências, bem como representarem todos os casos ao Ministério Público sob pena de multa e, em caso de reincidência, encerramento das atividades do estabelecimento.

Art. 1º Ficam as escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba obrigadas a reprimir toda prática de *bullying* em duas dependências, podendo, para tanto, instituir campanhas de conscientização [...]

Art. 3º O não cumprimento do disposto nos arts. 1º e 2º desta Lei implicará em multa de 100 (cem) UFIS/PB à instituição de ensino privado e encerramento das atividades, em caso de reincidência, além das penas cominadas em Lei, imputadas aos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino público e particular que se omitirem proceder à representação de que trata o artigo anterior.

Prevê, ainda, que a fiscalização fica a cargo da Secretaria do Estado da Segurança e da Defesa Social.

Em João Pessoa, existe a Lei 11.381/08 que objetiva autorizar o Poder Executivo a instituir Programas de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas do Município de João Pessoa. Em seu Art. 4º a referida norma dispõe: “Para implementação deste programa, a unidade

escolar criará uma equipe multidisciplinar com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários, para a promoção de atividades didáticas, informativas e de orientação e prevenção”.

De acordo com o pensamento de Borges (2017) a jurisprudência no que se refere aos casos de *bullying* enquadrá-lo como espécie de ato ilícito, art. 186 ou 187 do Código Civil e traz como consequência o dever de indenizar, nos termos do art. 927 do CC.

Os atos de bullying configuram atos ilícitos, porque se constituem em atos contrários a direito, não autorizados pelo ordenamento jurídico. De acordo com o art. 186 do Código Civil, para caracterizar o ato ilícito será necessária a comprovação dos seguintes elementos: a conduta dolosa ou culposa do agente, o dano e o nexo causal. Assim sendo, regra geral, a vítima do bullying deverá comprovar no processo que o causador agiu dolosa ou culposamente (negligência, imprudência ou imperícia), causando-lhe (nexo causal) dano, seja patrimonial ou extrapatrimonial (moral e ou estético) (BORGES, 2017, p. 02).

Ainda segundo a autora supracitada, é de grande importância o reconhecimento da responsabilização de algumas pessoas, no caso de *bullying* escolar, a saber: a escola, os pais e o próprio agressor.

4. INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Na contemporaneidade vivemos o desafio da inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, mais comumente discutida como inclusão das pessoas com deficiência. É senso comum, que em nossa sociedade atual não mais pactuamos com lacunas em relação à restrição de oportunidades e/ou reconhecimento de todos os cidadãos que a compõe. Nesse sentido, as políticas de inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais vêm, com justiça, tomando cada vez mais seu merecido espaço nos debates sociais, onde a universalidade do acesso, reconhecimento e oportunidades devem existir sem distinção, a todos os cidadãos.

Dito isto, além do senso comum já mencionado, nos últimos anos percebemos uma crescente preocupação dos governos e sociedade em garantir a dignidade do ser humano, pois além de ser um direito previsto em nossa carta magna, também se traduz em um dever do Estado. Assim, o governo brasileiro com a intenção de trazer à tona o presente tema, bem como ampliar a disseminação de informações para nossa sociedade sobre os normativos nacionais que falam sobre o tema, instituiu a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

A partir do ano de 2008, ano que o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), percebeu-se de fato avanços e um latente crescimento da “força” da população com necessidades especiais, pois o nosso país passou a se comprometer mundialmente em eliminar barreiras diretamente relacionadas com o ambiente, as quais tem o

poder de impedir a total participação dos cidadãos deficientes em igualdades de condições com as demais pessoas; claramente melhorando, otimizando e potencializando a autonomia, independência, igualdade, acessibilidade, inclusão e a mitigação da discriminação.

Nesse diapasão, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nacionalmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, no ano de 2015, após 15 anos de tramitação nas nossas casas legislativas nacionais, a sociedade foi chamada a contribuir numa solução coletiva acerca do tema, com prescrições proativas e justas na ampliação das punições a quem desrespeita os direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, prevendo a proibição de atos discriminatórios em todo território nacional.

Porém, mesmo após essa normatização dos direitos das pessoas com deficiência, ainda temos a questão da inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais como de pouco aprofundamento no Brasil. Nos restam ainda imensos paradigmas a serem quebrados na direção de alternância das condições de marginalidade, falta de cumprimento da legislação em epígrafe e mesmo da visão que a própria sociedade tem sobre pessoas rotuladas como deficiente.

É inegável que avançamos muito quando o assunto é inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, contudo percebemos diariamente as dificuldades que essas mesmas pessoas têm em alcançar um direito que é seu, seja pela própria condição humana, pela Constituição Federal ou por outros quesitos legais. Compete à sociedade não deixar esgotar a luta pelo acolhimento e valorização dessas pessoas, melhorando a cada dia a vida das pessoas ditas deficientes, oferecendo um presente e um futuro de realidade justa, digna e inclusiva a todos os seus partícipes.

4.1 ÂMBITO EDUCACIONAL

O respeito à dignidade da pessoa humana, à igualdade, à não discriminação, à valorização da diversidade; todas essas são garantias de direitos essenciais protegidos pela Constituição Federal de 1988. Direitos esses, que necessitam de validação constante, políticas de atuação pública e educação social, a fim de viabilizar a sua concretização de fato e de direito, além da esfera meramente teórico-legislativa.

A Constituição Federal (instrumento legislativo de maior importância do país), preceitua em seu art. 1º, inciso III, que a busca e proteção da dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Garantir a inclusão de todas as pessoas, numa sociedade livre e igualitária é efetivar essa busca e proteção da dignidade humana.

A legislação brasileira possui diversos instrumentos legais que visam a proteção da pessoa com deficiência, todavia, em pleno século XXI, a sua efetivação ainda caminha a passos lentos.

Um dos avanços legislativos mais significativos para a inclusão foi a promulgação da Lei nº 13.146 de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O art. 1º do referido texto legal caracteriza o mesmo como sendo uma ferramenta “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

O Estatuto é um dos principais mecanismos legais de proteção da pessoa com deficiência em sua integralidade, versando sobre diversos âmbitos de proteção, tais como o direito à saúde, à vida, à reabilitação, ao trabalho, dentre outros.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta, em seu art. 27, o direito à educação, como sendo direito fundamental da pessoa com deficiência, postulando a garantia desse direito nos seguintes termos: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Destacando ainda, no parágrafo único do artigo supramencionado, a obrigação de atuação dos principais agentes responsáveis pela efetivação dessas garantias, *in verbis*:

“Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

No âmbito educacional, devemos destacar que a capacitação dos profissionais responsáveis pela inclusão escolar se faz indispensável, objetivando a criação de um ambiente plural. O diálogo transdisciplinar é outro fator de notória importância para garantir tal acessibilidade, haja visto que, viabiliza a valorização da diversidade.

Evidenciar a importância do papel da escola na formação pessoal e social do indivíduo (ainda mais na fase escolar) é o elemento norteador desse caminho. Cabe aos profissionais ali envolvidos, garantir que o ambiente escolar não segregue as pessoas com deficiência, mas, pelo contrário, as inclua como parte de um todo e potencialize suas habilidades individuais.

Como principais agentes responsáveis pela viabilização da educação e inclusão das pessoas com deficiência, podemos elencar a seguinte tríade: - o Estado, atuando como agente de controle social, respaldado na legislação hodierna, nos estatutos jurídicos e na Carta Magna Federal, que tem como dever o combate à desigualdade e a valorização da pessoa humana; - o núcleo educacional, onde podemos incluir as Instituições Públicas e Privadas de Educação, em todos os âmbitos e graus de difusão educacional, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9394/1996), que tem como desafio a valorização da diversidade e a prática da inclusão social, assim como, a difusão educacional das referidas práticas; - e a sociedade como um todo.

A partir da análise do seguinte entendimento jurisprudencial do Tribunal de Justiça de São Paulo, fica evidente a proteção legislativa à educação inclusiva:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. DIREITO À EDUCAÇÃO. DEFICIENTE VISUAL. NECESSIDADE DE PROFESSOR ESPECIALIZADO EM LINGUAGEM BRAILE. POSSIBILIDADE. Trata-se de recurso visando a concessão de tutela antecipada consistente na obrigação de a Fazenda Pública do Estado de São Paulo fornecer um professor auxiliar especializado em conhecimento da linguagem braile, para lhe dispensar atenção e cuidados de forma individual em decorrência da deficiência visual de que é acometida (“Atrofia Retiniana”). Exegese do disposto nos artigos 6º, 205, 206 e 227 da Constituição Federal, artigo 279 da Constituição estadual e Lei 7853/89. Recurso provido.

(TJ-SP - AI: 20382074920148260000 SP 2038207-49.2014.8.26.0000, Relator: Nogueira Diefenthaler, Data de Julgamento: 12/11/2014, 5ª Câmara de Direito Público, Data de Publicação: 12/11/2014)

No que versa sobre a cidade de João Pessoa, a principal legislação municipal que visa fornecer proteção às pessoas com deficiência é a Lei ordinária nº 10.983/2007, que instituiu o Estatuto Municipal da Pessoa com Deficiência e do Portador de Necessidades Especiais. O referido instrumento legal dispõe explicitamente sobre diversas esferas, a exemplo da saúde, acessibilidade, cultural, desporto e lazer, destacando sua abordagem protetiva ao acesso à educação e ao trabalho.

Já no Estado da Paraíba, no que tange a proteção legislativa, destacamos a Lei ordinária nº 9.522/2011, que veda qualquer discriminação à criança e ao adolescente portador de deficiência ou doença crônica nos estabelecimentos de ensino, creches ou similares, em instituições públicas ou privadas.

Diante do exposto, cabe salientarmos que um sistema educacional inclusivo deve ser objetivo comum da sociedade, visto que, a garantia de acesso da pessoa com deficiência à educação viabiliza o desenvolvimento integral do indivíduo, sendo fator essencial de promoção da qualidade de vida, incentivo à participação social e fortalecimento da sua autonomia.

4.2 ÂMBITO ORGANIZACIONAL

Em meio a uma sociedade constituída por múltiplos sujeitos, onde a diversidade é um dos mais notórios elementos constitutivos, garantir a igualdade de oportunidades e a valorização das individualidades deve ser objetivo perseguido por todos.

Quando evidenciamos a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito profissional, nos deparamos com uma realidade tão sensível quanto no âmbito educacional. A inserção de profissionais com deficiência no âmbito organizacional é um tema que ainda precisa ser extremamente discutido quando se trata de combater as desigualdades.

Na legislação brasileira existem instrumentos que visam facilitar o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, um forte exemplo disso é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que

apresenta disposições acerca da acessibilidade, inclusão e igualdade de oportunidades.

Como uma das legislações precursoras e mais populares a dispor sobre o tema, pode-se evidenciar a importância da Lei Nº 8.213/91, a chamada Lei de Cotas. Essa lei regulamenta a contratação de deficientes nas empresas e dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência. Dentre suas principais disposições, destaca-se a previsão coercitiva de que toda empresa que tenha 100 ou mais funcionários deve disponibilizar de 2% a 5% dessas vagas a pessoas com algum grau de deficiência.

A referida lei representa uma tentativa de combater um dos principais desafios para a inserção de profissionais com deficiência no mercado: -demonstrar a competência e a capacidade laboral de tais profissionais ao empregador e à sociedade.

Com a finalidade de ilustrar a força da legislação em vigor, vejamos o entendimento jurisprudencial do Tribunal Superior do Trabalho em ação de mandado de segurança impetrado por candidato a concurso público portador de deficiência auditiva que acionou a justiça visando a obtenção de direito líquido e certo de participar da lista de cotas reservadas legalmente:

MANDADO DE SEGURANÇA. RECURSO ORDINÁRIO. CONCURSO PÚBLICO. DEFICIÊNCIA AUDITIVA UNILATERAL. CANDIDATO APROVADO. DIREITO LÍQUIDO E CERTO DE FIGURAR NA LISTA RESERVADA AOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS - PNE. À luz da finalidade que inspirou o surgimento da legislação de proteção aos portadores de necessidades especiais - PNE, no caso específico, a reserva de vagas em concurso público, cujo propósito é dar efetividade às políticas públicas afirmativas de inserção no mercado de trabalho dessas pessoas (PNE), esta Corte tem entendimento prevalente de que a perda auditiva unilateral, igual ou superior a 41 decibéis (db), aferida na forma do art. 4º, II, do Decreto nº 3.298/99, configura deficiência auditiva, e, nessa condição, assegura à pessoa acometida dessa patologia o direito de concorrer às vagas destinadas nos concursos públicos aos deficientes físicos. Recurso ordinário provido para conceder a segurança.

(TST - RO: 53397520145090000, Relator: Kátia Magalhães Arruda, Data de Julgamento: 07/12/2015, Órgão Especial, Data de Publicação: DEJT 18/12/2015)

Debates substanciais sobre o tema perpassam o estamento legislativo nacional, a exemplo das legitimações oficializadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificado e promulgado pelo governo brasileiro através do Decreto nº 6.949/2009.

A observância coercitiva à destinação de vagas dentro do quadro funcional para pessoas com deficiências dentro das organizações, sejam elas públicas ou privadas, pode ser facilmente evidenciada a partir do seguinte entendimento jurisprudencial do Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região, que denota a violação da lei de cotas e aplica multa administrativa ao estabelecimento:

MULTA ADMINISTRATIVA. AUTO DE INFRAÇÃO. AUSÊNCIA DE CONTRATAÇÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA. EMPRESA DE

VIGILÂNCIA. Não obstante o cunho social da norma ora discutida, não se pode olvidar que os dispositivos de lei devem ser interpretados levando-se em consideração as peculiaridades materializadas no caso concreto. Para o exercício das atividades de vigilância privada afigura-se indispensável desenvoltura corporal, com capacidade para o uso proporcional da força. A natureza e finalidade dessas disciplinas exigem esforço físico e mental incompatíveis com pessoas portadoras de necessidades especiais.
(TRT-1 - RO: 00113677620145010034 RJ, Data de Julgamento: 18/11/2015, Décima Turma, Data de Publicação: 25/01/2016)

O efetivo cumprimento da legislação reverbera na conduta da responsabilidade social da empresa. Contudo, o respeito às determinações impostas pela Lei de Cotas não deve ser praticado como mera obrigação legal, mas sim, propagado como uma prática que viabiliza a diversidade dentro das organizações e o bem-estar dos profissionais que ali desenvolvem suas atividades, representando de fato, respeito e proteção à dignidade humana.

A luta pela igualdade deve ser tida como um exercício constante de validação e respeito às subjetividades de cada indivíduo.

Na esfera educacional, é um desafio atual e permanente, ao passo que, na esfera laboral, figura como um mecanismo que pode ser elevado à condição de estratégia dentro das organizações, visto que, um ambiente que valoriza a diversidade se destaca com uma vantagem competitiva, onde diferentes indivíduos agregam seus diferentes pontos positivos de atuação na organização.

O respeito à diversidade deve ser abordado através de uma perspectiva inclusiva para que possamos identificar na diferença do outro, um fator de valorização e não de estranhamento e segregação.

4.3 ANÁLISE DE PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO NO ESTADO DA PARAÍBA

Na pesquisa, “Inclusão no mercado de trabalho: a experiência de pessoas com deficiência física na Paraíba” os autores analisam a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho paraibano, enfatizando o desconhecimento pela maioria desses profissionais acerca das políticas de inclusão existentes (CAVALCANTI, *et ali*, 2015). Através de um estudo qualitativo desenvolvido na FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência), foram avaliados dados estatísticos que culminaram no seguinte resultado: Dentre os sujeitos avaliados, 73,6% não possuíam conhecimento sobre a existência e atuação prática das políticas de cotas e 57,8% demonstraram que não estavam satisfeitos com a formatação da atual política de inclusão.

Com relação ao principal fator abordado pela pesquisa, o desconhecimento sobre a existência e os mecanismos de atuação da política de cotas, as estatísticas coletadas são um ponto inicial para viabilizar as discussões acerca do tema.

A principal relevância desses dados se baseia no fato de que a mera existência da legislação protetiva (a lei de cotas, por exemplo) não se basta por si só, faz-se necessário que os sujeitos alvo sejam empoderados de conhecimento real

sobre a existência e o funcionamento da referida proteção legal como forma de garantir o cumprimento dos seus direitos.

A educação social e a educação em saúde são os principais alicerces para a efetiva concretização da política de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ao passo que, a falta de capacitação e o preconceito dentro das organizações e da sociedade, ainda são fatores cruciais que dificultam o ingresso de profissionais com deficiência nas organizações.

A pesquisa “A inclusão ideal e inclusão real: estudo de caso com professoras de crianças surdas em uma escola regular de João Pessoa – PB” (LIMA, 2008) aborda as condições de inclusão dentro de uma escola regular da cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba.

Foram analisados dados de cinco professoras responsáveis por turmas regulares com alunos surdos. A análise do estudo torna evidente a disparidade entre a inclusão na teoria, no âmbito do “dever ser”, e sua efetivação no âmbito prático, da concretização.

Dentre os principais fatores abordados nesse estudo e resultados da pesquisa, podemos destacar que as condições de inclusão foram consideradas insatisfatórias, evidenciando a falta de capacitação dos professores para o exercício da educação inclusão e acolhimento ideal dos alunos surdos.

5. EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS DE *BULLYING*

5.1 CASE - OCORRÊNCIA EM UMA EMPRESA

Dentro do ambiente organizacional, há precedente de assédio moral na modalidade *bullying* julgado em João Pessoa-PB. Trata-se da decisão dos desembargadores da Segunda Turma do Tribunal do Trabalho da Paraíba que julgaram procedente o recurso de um trabalhador de uma empresa de terceirização de mão-de-obra (Nordeste Segurança de Valores) que pediu indenização por danos morais. A sentença conceituou o caso como método típico de assédio moral na modalidade *bullying*.

Consta dos autos do processo que o trabalhador já havia comunicado aos chefes imediatos os reiterados insultos desferidos pelos colegas de trabalho, mas a empresa se mostrou inerte aos fatos. Os julgadores estenderam ao Banco Bradesco, tomadora dos serviços da Nordeste Segurança de Valores Ltda, em caráter subsidiário, o pagamento da quantia de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais).

ASSÉDIO MORAL. CONFIGURAÇÃO DO DANO. INDENIZAÇÃO CABÍVEL. Demonstrada, nos autos, a existência de conduta do empregador capaz de afetar o patrimônio ideal do empregado, caracteriza-se o dano moral passível de indenização, tal como prevista nos artigos 5º, inciso X, da Constituição Federal e 927 do Código Civil. Recurso parcialmente provido. Em consideração a tais elementos, fixo a indenização por danos morais em R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), quantia que se coaduna, a meu ver, às peculiaridades do caso em apreço. Considerando a existência de contrato

de terceirização, deve o banco reclamado ser responsabilizado de modo subsidiário pela presente condenação. O tomador dos serviços, por ser o beneficiário imediato da força de trabalho do empregado da contratada, deve arcar com o ônus da má escolha da prestadora, ou, ainda, por ter deixado de fiscalizar o efetivo cumprimento da legislação trabalhista por sua contratada. ACORDAM os Desembargadores da 2ª Turma do Tribunal Regional do Trabalho da 13ª Região DAR PROVIMENTO PARCIAL ao recurso para julgar procedente em parte a postulação, condenando a reclamada NORDESTE SEGURANÇA DE VALORES LTDA. e, em caráter subsidiário, o litisconsorte BANCO BRADESCO S.A., a pagar ao reclamante ADRIANO DE FREITAS PEREIRA indenização por danos morais, no importe de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais). Custas invertidas, no importe de R\$ 400,00, calculadas sobre o valor da condenação. Imposto de renda e contribuições previdenciárias não incidentes na espécie.

5.2 CASE - OCORRÊNCIA EM ESCOLA

No ambiente escolar, onde as ocorrências de *bullying* são mais frequentes, os desembargadores da 1ª Turma Cível do Tribunal de Justiça do Distrito Federal conferiram a responsabilidade civil do estabelecimento escolar. No referido caso, houve a condenação do Colégio Marista Champagnat de Taguatinga-DF, responsável pelo pagamento de indenização no valor de R\$ 15.000,00 por se mostrar ineficaz em solucionar os problemas ocorridos reiteradas vezes.

APELAÇÃO CÍVEL. CIVIL. CONSUMIDOR. REPARAÇÃO DE DANOS. ABALO PSICOLÓGICO. AGRESSÕES EM AMBIENTE ESCOLAR. OMISSÃO DA ESCOLA. DANO MORAL CARACTERIZADO. QUANTUM INDENIZATÓRIO. PROPORCIONALIDADE E RAZOABILIDADE. MANUTENÇÃO. TRATAMENTO PSICOLÓGICO. CUSTEIO TEMPORÁRIO.

1. A ocorrência de ofensas e agressões no ambiente escolar por reiteradas vezes, bem como a atitude tímida e ineficaz da escola em solucionar o problema, configura dano moral indenizável, por acarretar abalos físicos e psicológicos à aluna.

2. O valor fixado a título de compensação por danos morais, em que pese a falta de critérios objetivos, deve ser pautado pela proporcionalidade e razoabilidade, além de servir como forma de compensar o dano sofrido e de inibir a conduta praticada.

3. Em que pese a responsabilidade da escola em arcar com o tratamento psicológico da aluna vítima de *bullying*, tal condenação não deve se prolongar ad eternum, devendo ser fixados critérios razoáveis para o cumprimento da obrigação.

4. Apelação conhecida e parcialmente provida.

Nesse quadro, a quantia de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) fixada em sentença revela-se razoável e proporcional para compensar os danos morais sofridos, não prosperando o pedido de redução.

(Acórdão n.860047, 20110710371373APC, Relator: SIMONE LUCINDO, Revisor: NÍDIA CORRÊA LIMA, 1ª TURMA CÍVEL, Data de Julgamento: 08/04/2015, Publicado no DJE: 15/04/2015. Pág.: 198)

6. EXEMPLOS DE CASOS CONCRETOS SOBRE A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

6.1 JULGADO DA 1ª TURMA CÍVEL DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL

O Tribunal de Justiça do Distrito Federal julgou caso de violação dos direitos de um aluno portador de síndrome de Asperger, tipo de síndrome relacionada ao autismo que teve sua matrícula recusada por uma escola.

O entendimento do Tribunal foi no sentido de condenar a escola no valor de R\$ 15 mil reais por dano moral.

Escola que recusa a matrícula de portador de síndrome de Asperger, tipo de síndrome relacionada ao autismo, comete discriminação.

O entendimento é da 1ª Turma Cível do Tribunal de Justiça do Distrito Federal que rejeitou apelação contra a condenação de um estabelecimento de ensino. Com a decisão, ficou mantido o posicionamento da 17ª Vara Cível de Brasília e o aluno deve receber o valor de R\$ 15 mil por dano moral. (Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-jul-11/escola-df-condenada-recusar-matricula-aluno/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018).

6.2 JULGADO DO TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO 13ª REGIÃO

No que tange as decisões dos tribunais paraibanos, destacamos o seguinte julgado do TRT 13 que ilustra o respeito e observância à Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e destinação de vagas para pessoas com deficiência nas organizações:

EMPREGADO DEFICIENTE. DISPENSA SEM JUSTA CAUSA PELO EMPREGADOR. NECESSIDADE DE CONTRATAÇÃO DE NOVO EMPREGADO EM CONDIÇÕES SEMELHANTES.

“A empresa faz prova de que cumpriu com as disposições trazidas pela Lei nº. 8.213/91, em seu art. 93, § 1º, procedendo com a contratação de outro empregado portador de deficiência para preenchimento da quota legal (Num. 40A5d83) apenas em 10.11.2014”.

(TRT-13 01306744720155130004 0130674-47.2015.5.13.0004, Data de Julgamento: 19/12/2016, 2ª Turma)

A decisão supramencionada encontra respaldo nas disposições do artigo 93 da Lei nº 8.213/91, *in verbis*:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....2%;

II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

§ 1º A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social.

6.3 JULGADO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAÍBA

O seguinte julgado do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba demonstrou garantia do direito à educação das pessoas com deficiência em caráter de tutela antecipada, isto é, na condição de direito urgente.

PRELIMINAR. NULIDADE DE SENTENÇA. DECISUM QUE EXPÔS AS RAZÕES DE CONVENCIMENTO DO MAGISTRADO, MESMO QUE SUCINTAMENTE. REJEIÇÃO. - Não é nula a sentença que expõe as razões de convencimento do Magistrado, mesmo que fundamentada sucintamente. (...) QUESTÃO PRÉVIA. TUTELA ANTECIPADA EM FACE DA FAZENDA PÚBLICA. DIREITO À EDUCAÇÃO. CONTRATAÇÃO DE CUIDADORES, PROFESSORES E PSICÓLOGOS PARA O ATENDIMENTO DE PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS.

(TJ-PB 00021702920158150000 0002170-29.2015.815.0000, Relator: DES Jose Ricardo Porto, Data de Julgamento: 15/09/2015, 1 CIVEL)

A pesquisa sobre os processos de violação dos direitos das pessoas com deficiência foi realizada a partir dos registros dos órgãos jurídicos responsáveis no Estado da Paraíba: Tribunal Regional do Trabalho - 13ª região, Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba e Justiça do Trabalho. A partir da análise desses dados, constatamos que o número de pessoas que acionam a justiça no Estado ainda é escasso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, devem existir políticas inclusivas que demonstrem à sociedade a diversidade humana, e leve todos a repensar valores e práticas. Porque habitam em um mesmo espaço de convivência, diferentes atores sociais com bagagem cultural e normas arraigadas de preconceitos, acumulados ao longo da história que não vê com bons olhos a inclusão do “diferente”.

Sabemos que o acesso à justiça é um ponto que deve ser reforçado e incentivado e que a burocracia e a falta de informação são desafios a serem combatidos para alcançarmos a igualdade.

Com base neste primeiro levantamento, outros temas precisam ser abordados e pesquisas de campo serão realizadas de modo a aprofundar e contribuir significativamente para a defesa dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcia de Fátima Dantas de. **Bullying**: “o crime do desamor” Um olhar para o contexto escolar. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.

BORGES, I. C. P. GENJURÍDICO. **Bullying escolar e o dever de indenizar**. Disponível em: < <http://genjuridico.com.br/2017/01/24/bullying-escolar-e-o-dever-de-indenizar/>>. Acesso em: 02/10/2017 às 09h:03min.

BRASIL, Lei Nº 13.146, de 6 De Julho De 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, jul 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm/>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulgou a Convenção sobre os direitos da Criança, Brasília, DF, nov 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 20 Jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Planalto Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 Jan. 2018.

BRASIL. **Lei ordinária nº 9.522**, de 24 de novembro de 2011. Brasília, DF: Planalto. Disponível em: http://sapl.al.pb.leg.br:8080/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=10139. Acesso em: 20 Jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.983**, de 24 de janeiro de 2007, institui o Estatuto Municipal da pessoa com deficiência e do portador de necessidades especiais. Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2007/1098/10983/lei-ordinaria-n-10983-2007-institui-o-estatuto-municipal-da-pessoa-com-deficiencia-e-do-portatador-de-necessidades-especiais/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 Jan. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.185**, de 06 de Novembro de 2015. Institui o Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, Planalto, 06 de Novembro de 2015.

CASA CAIADA. **Quem Somos**. Disponível em: <<http://casacaiada.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 10 Out. 2017.

CAVALCANTI, V. M.; CELINO, S. D. de M.; BARBOSA, M. L.; LEITE, K. A. de O.; COSTA, G. M. C. Inclusão no mercado de trabalho: a experiência de pessoas com deficiência física na Paraíba. **Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde**, número: 1.2, jul - 2015.

Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.5935/2446-5682.20150015/>>. Acesso em: 06 Dez. 2017.

CHAVES, Maria de Fátima Araújo. **Bullying e seus efeitos na aprendizagem: estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Demonstração de Alagoa Grande**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação e Práticas Pedagógicas Disciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: definições, conceitos e critérios**. Revista Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente / UERJ, Rio de Janeiro, Vol. 2, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 2005.

FARIAS, Larysse Authayra de. **A Escola e o Cyberbullying**. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

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

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Papel da Educação**. Por: Terezinha Saraiva. Disponível em: <<http://iarj.org.br/blog/?p=330>> **Acesso em: 10 Out. 2017.**

JOÃO PESSOA. **Lei Ordinária n. 11.381**, de 16 de Janeiro de 2008. Institui o Programa de Combate ao Bullying, de Ação Interdisciplinar e de Participação Comunitária, nas Escolas Públicas do Município. João Pessoa, Paço do Gabinete da Prefeitura Municipal de João Pessoa, 16 de Janeiro de 2008.

Jurisprudência do Tribunal de Justiça de São Paulo. Disponível em: <<https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/151562350/agravo-de-instrumento-ai-20382074920148260000-sp-2038207-4920148260000/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

Jurisprudência do Tribunal Regional do Trabalho 1ª Região. Disponível em: <<https://trt-1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/300158897/recurso-ordinario-ro-113677620145010034-rj?ref=juris-tabs/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

Jurisprudência do Tribunal Regional do Trabalho - TRT 13. Disponível em: <<https://trt-13.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/424768566/1306744720155130004-0130674-4720155130004/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2012-jul-11/escola-df-condenada-recusar-matricula-aluno/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba. Disponível em: <<https://tj-pb.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/234224609/21702920158150000-0002170-2920158150000/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

Jurisprudência do Tribunal Superior do Trabalho. Disponível em: <<https://tst.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/270187392/recurso-ordinario-trabalhista-ro-53397520145090000/>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

LIMA, K. A. de Q. **Inclusão ideal e inclusão real**: estudo de caso com professoras de crianças surdas em uma escola regular de João Pessoa - PB. Dissertação (Dissertação em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2008.

LOPES, F. R.. **Infância e Diversidade**: Concepções e Práticas de Inclusão de Crianças Diferentes. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp, 2009, Curitiba. Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba - PR: CHAMPAGNAT, 2009.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de Deficiência** - a questão da inclusão social, São Paulo Perspec. Vol.14, no.2, São Paulo, Abr./Jun 2000.

MEDEIROS, Wandersonia Moreira Brito. **Reconhecimento de expressões faciais e tomada de decisão em crianças que vivenciam situações e bullying**. Dissertação (Mestrado em Neurociência Cognitiva e Comportamento) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PARAÍBA. **Lei n. 9.858**, de 13 de Julho de 2012. João Pessoa, Casa de Eptácio Pessoa, 13 de Julho de 2012.

SANTOS, Aretusa; LAURO, Bianca Recker. **Infância, Criança e Diversidade: Proposta e Análise**. Revista Virtú – ICH, Juiz de Fora, 2 ed-Especial, Jul/Dez 2005.

TJDF – SISTJWEB – **Pesquisa Documentos Jurídicos**. Disponível em: <https://pesquisajuris.tjdft.jus.br/IndexadorAcordaos-web/sistj?visaold=tjdf.sistj.acordaoeletronico.buscaindexada.apresentacao.VisaoBuscaAcordaoGet&baseSelecionada=BASE_ACORDAOS&numeroDoDocumento=860047&idDocumento=860047>. Acesso em: 02/10/2017 às 09h:15min

TJRJ – **Banco do Conhecimento – Bullying**. Disponível em: <<http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/31308/bullying.pdf?v=00>> Acesso em: 02/10/2017 às 09h:35min.

TRT13 – **TRT condena empresa e banco por bullying contra trabalhador**. Disponível em: <<https://www.trt13.jus.br/informe-se/noticias/2013/01/trt-condena-empresa-e-banco-por-bullying-contra-trabalhador>>. Acesso em: 02/10/2017 às 09h:55min.

ABSTRACT: In the field of humanities and social sciences, following a worldwide trend, the search for an adequate and effective dealings of diverse themes inherent to the school and organizational context has gained visibility on contemporary Brazil. The Human Rights issue has been widely debated in many social instances, the safe conduct of these rights and the ethical perspective that points to the institutional duties of promoting a favorable environment to interpersonal relationship is something pungent and involves pressing issues, such as: bullying, cyberbullying, gender and sexual violence, respect for diversity and sexual orientation and inclusion of people with disabilities. The present article produces a thematic cutout on the interpersonal relationship within company and school that favors a space of prevalence of Rights. The objective of this study is to promote a theoretical investigation about the theme and serves as a theoretical contribution to the continuity of the research. For such, it was decided by the methodological procedure of bibliographical research documents. For both, it was decided by the methodological procedure of bibliographical research documents. It is a work on human rights in the school and in organizations, in which data were collected about federal laws, state and municipal governments, the jurisprudence at national and local level; as well as scholarly research performed on the state of Paraíba, involving the themes. In the end, have been presented some Cases which deal specifically with

cases of bullying. In this sense, it was possible to draw a picture on the approaches to the studied topics. Between the results found in studies, we can highlight: themes with inefficient approach; guilt assigned to parents and school managers; individual variables and cognitive influence violent behavior; need for preventive actions.

KEYWORDS: Education, Human Rights, bullying, Inclusion.

CAPÍTULO III

EMPREENDENDO A EXCELÊNCIA DOS VALORES HUMANOS NAS ESCOLAS DE IGARASSU: NÃO AO BULLYING, AUTOMUTILAÇÃO E QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO

Arlene Benício de Melo Alves

EMPREENDENDO A EXCELÊNCIA DOS VALORES HUMANOS NAS ESCOLAS DE IGARASSU: NÃO AO BULLYING, AUTOMUTILAÇÃO E QUALQUER FORMA DE DISCRIMINAÇÃO

Arlene Benício de Melo Alves

Secretaria de Educação de Igarassu

Igarassu – Pernambuco

RESUMO: Através das visitas de acompanhamento às escolas do anos finais do município de Igarassu, realizada pela coordenação dos anos finais do referido município, foram constatadas algumas adversidades que poderiam estar interferindo no processo de aprendizagem dos educandos. No período das visitas, estava-se no auge dos jogos adoecidos (Baleia Azul, o que poderia estar corroborando com as situações), tais problemáticas não poderiam ser esquecidas e anuladas, mas, deveriam ser tratadas de maneira que o conhecimento se tornasse o maior instrumento de combate e prevenção aos obstáculos apreciados. Dessa forma, pensou-se em um projeto que envolvesse todos os educandos dos anos finais do município, no enfrentamento a qualquer forma de discriminação, e que estaria diretamente correlacionado ao bullying, automutilação e a proposta educacional do município para o ano de 2017 (Igarassu: aprendendo a empreender a partir da educação). À vista disso, surgiu o tema: Empreendendo a excelência dos valores humanos nas escolas de Igarassu: Não ao bullying, automutilação e qualquer forma de discriminação. Que envolveu teoria e prática, não atrelando-se apenas a um conceito que poderia ser pensado, estudado e repassado, mas em um trabalho voltado à essência dos direitos/valores humanos, que se materializaria, sobretudo, em um trabalho realizado pelos próprios discentes, objetivando contribuir para a formação de educandos críticos, solidários, autônomos e conhecedores da excelência dos valores humanos. No qual, toda a comunidade escolar pudesse também ser envolvida, e o compartilhamento de informações sobre as temáticas, não foses replicadas apenas em palestras e eventos direcionados. Mas, por cada participante, que pudesse multiplicar um toque de humanização. Logo, este trabalho, evidenciará a execução tal ação (projeto de intervenção) entorno das temáticas acima citadas, que se transformara em uma experiência exitosa.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos, Bullying, Automutilação, Cidadania.

INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental- anos finais, tem especificidades que vão além das teorias postas nas aulas de licenciatura no ensino superior. Dentre elas, o público de discentes que está adentrando em uma fase de maiores descobertas acerca do corpo, da mente, dos direitos e dos deveres. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos finais do ensino fundamental, colocam a necessidade de uma escola voltada para a formação dos cidadãos. Enfatizam o acolhimento, a autonomia, a socialização dos alunos, a relação escola e comunidade, e a valorização da cultura local, como prioridades. Abrangem ainda, questões sociais

que devem ser trabalhadas nos temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, pluralidade cultural). PCNs (1998).

Unindo tais referenciais, a emergência dos jogos adoecidos (baleia azul), como também ao bullying, a discriminação, a temática educativa abordada no ano letivo de 2017 no município de Igarassu (Igarassu: aprendendo a empreender a partir da educação), eis que surge o tema, materializado em um projeto de intervenção, que abrangeu, sobretudo, o desenvolvimento humano nas instituições de ensino, que corroborou diretamente nos aspectos cognitivos do alunado. Dessa forma, pensou-se em multiplicar nas unidades de ensino, um trabalho que permitisse uma reflexão/ação entorno das temáticas acima citadas, mas, um trabalho que entrelace compromisso e cuidado em relação ao educando dos anos finais de Igarassu. E, que proporcionasse aos mesmos uma vivência real e humanizante de práticas sociais que proporcionem uma experiência libertária/solidária/democrática/humanizadora no âmbito escolar e fora dele. Corroborando com a compreensão de que, maiormente, empreender valores é respeitar a si e ao próximo.

A quebra de paradigma em relação a conceituação da palavra valores, foi um aspecto outro aspecto desenvolvido. Pois, a sociedade de maneira geral confunde a palavra valor com: religião, credo, raça, condição social, como afirma Mesquita (2003), na verdade independentemente de onde tenha nascido, caberá a todo o ser humano encontrar o seu valor em sua trajetória de vida. Ainda de acordo com a autora a palavra valor tem haver com felicidade, que proporcionará a paz, essa paz culminará no querer bem ao próximo, e esse bem... produz a não violência, que abstém as pessoas de quererem ferir o próximo pelo pensamento, pela palavra ou por atitudes. Então, encontra-se a excelência dos valores humanos (já citada acima): o respeito ao próximo, que se torna o real exercício da ética e da moral (é isso que se esperou fomentar no ser do educando). Esse pensamento trouxe uma imensa significação para o trabalho concernente ao bullying, automutilação e a discriminação, desenvolvido nas escolas dos anos finais de Igarassu, através deste projeto de intervenção.

A discriminação, automutilação e o Bullying são realidades vividas nas escolas há décadas, e até mesmo séculos como no caso da primeira problemática citada (discriminação). Muitas instituições preferem silenciar a existência do problema, a tratá-lo. Isso se dá muitas vezes pela não compreensão do assunto, assim como, o não conhecimento dos transtornos hodiernos e vindouros para a vida dos discentes em sua vida acadêmica, social e emocional, interferindo diretamente no processo de aprendizagem. Dessa forma, pensou-se em trabalhar de maneira contínua essa temática nas escolas dos anos finais do Município de Igarassu, através de um sistematizado trabalho de intervenção.

Não pretendeu-se remediar situações, mas combater e prevenir o problema por intermédio da informação. Mas, uma informação que subsista e toque cada educando, cada funcionário até o último dia de sua vida. Campanhas passam... o que aprende-se permanece dentro de cada pessoa, e ainda pode ser multiplicado. É fato que cada temática (problemática) evidenciada no título, merecia e teria

conteúdo para ser trabalhada de forma específica. Todavia, pela compreensão de que todas se entrelaçariam, e que os casos de bullying e automutilação grandemente emergiam da discriminação, pensou-se em relacioná-las. Pois, de acordo com Giusti (2013), um dos motivos mais freqüentes da automutilação é para alívio de sensação e sentimentos ruins, logo, uma pessoa discriminada e que sofre bullying, com certeza está carregada destas mágoas, e por vezes encontra alívio dessas dores agredindo seu próprio corpo. Isso corrobora com a idéia de entrecruzar as temáticas no projeto desenvolvido. E arraiga ainda mais a relevância do teor aqui abordado, confirmando a urgência em trabalhar os temas de maneira prática nas escolas de Igarassu, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista o bem estar do educando em todas as suas dimensões humanas. Em suma, objetivou-se desenvolver um trabalho nas escolas dos anos finais de Igarassu, que proporcionasse a construção do conhecimento acerca dos direitos humanos, relacionando-o com as temáticas: bullying, automutilação e discriminação.

METODOLOGIA

Após o levantamento bibliográfico e análise documental em torno da temática abordada. Onde ideias de autores como Mesquita, Giusti puderam ser aproveitadas e corroboraram com essa construção. Foi enviado um e-mail para todas as coordenadoras dos anos finais, esclarecendo sobre o projeto que seria desenvolvido nos meses subsequentes, e convidando-as para participarem de uma palestra sobre violência contra crianças e adolescentes, jogos adoecidos e Bullying, que aconteceria na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. O passo seguinte foi a apresentação do projeto de intervenção para as coordenadoras e gestores dos anos finais, tendo em vista o posterior e urgente desenvolvimento nas escolas desse nível de ensino. Ainda nesse encontro, foi possível possibilitar a discussão entorno da temática abordada, que foi mediada por um profissional da área Psicopedagógica e Psicológica. Onde, o perfil do adolescente em suas várias dimensões humanas foi traçado, assim como os reflexos que a discriminação, o bullying e a automutilação poderiam trazer sobre a vida destes. O motivo que levava às temáticas fora explicitado também. O passo seguinte foi a abertura do projeto, realizada na Escola Integral do município: Escola Cecília Maria Vaz Curado Ribeiro, nesta ocasião o projeto e propostas foram apresentados para professores, funcionários da escola, cerca de 400 alunos e convidados. Além da apresentação do projeto, o roteiro contou com uma participante ilustre da judoca Amanda Lima (igarassuense) campeã sul-americana de judô, foi uma das principais protagonistas dessa abertura, ela respondeu uma série de perguntas sobre bullying, direitos humanos, automutilação e a platéia de alunos pôde interagir. Tal exemplo expressa a grande parceria com a gerência de esportes, que subsequentemente será mais uma vez aliado ao projeto (no festival esportivo, citado mais à frente).

Materiais de apoio como apostilas, vídeos, imagens e outros subsídios, foram enviados para as escolas visando, sobretudo, um trabalho interdisciplinar, que

culminaria em vivências mensais dentro de datas que fizessem alusão aos direitos humanos (calendário foi enviado). Os trabalhos e culminâncias aconteceram de maneira majestosa nas escolas, além das palestras, foram criados grupos de teatros (Escola Pastor Isaías), disciplinas eletivas (Escola Cecília Maria), marcas, panfletos etc. À vista disso, surgiu a ideia de realizar um PAPO RETO sobre Direitos Humanos, Bullying e automutilação no Festival Esportivo dos anos iniciais (agosto), onde os alunos dos anos finais passariam tudo o que já estavam apropriados sobre a temática, para os discentes dos anos iniciais. Enquanto aguardavam o seu jogo, os alunos eram conduzidos para um espaço totalmente caracterizado, onde assistiam o teatro, ouviam a palestra, tiravam sua foto (coletiva) e deixavam o recado (escrito) sobre as temáticas abordadas. Foi um momento incomensurável no tocante aos resultados, onde os protagonistas foram os alunos.

Materializando as colocações acima, têm-se a seguinte ordem: levantamento bibliográfico entorno da problemática (março/2017), construção do projeto (abril/2017), apresentação do projeto para a diretoria de ensino e gerência pedagógica da secretaria de educação de Igarassu (maio/2017), apresentação do projeto para gestores e coordenadores (maio/2017), busca de parceria com a gerência de esportes (junho/2017), seminários, oficinas e palestras nas escolas (junho, julho, agosto/2017), momento interativo no Festival Municipal de Esportes (agosto/2017).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

“A Educação em Direitos Humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se desenvolve no processo de ensino-aprendizagem.”
([Programa Mundial de Educação em DH, PMDE, ONU, 2006](#))

O legado deixado por este projeto, idealizado por uma coordenação municipal que, maiormente, acreditou/acredita na mudança, no aluno, no ser humano... é indescritível... O apoio de cada escola, de cada coordenador pedagógico, de cada educando, de cada merendeira, de cada pai, que se envolveu neste projeto de intervenção, que não sabíamos surtiria um resultado tão positivo, é imensurável. O resultado, tem sido observado não apenas em uma visita, em uma fala de pai, coordenador ou gestor. Mas, no querer fazer do aluno, quando ideias para melhoramento do projeto começaram a partir deles, ou seja, o aluno se tornou autônomo e solidário a partir de sua própria prática. E esta prática foi multiplicada por ele, e atingindo o outro será replicada mais uma vez, é essa ideia de continuidade que queremos. Abaixo algumas evidências do trabalho desenvolvido:

PAPO RETO (sobre bullying, direitos humanos e cidadania) – Realizado no festival esportivo em Igarassu/PE



Palestra na escola Pastor Isaías





Abertura do projeto realizada na Escola Cecília Maria. Abaixo, a atleta (judoca) Amanda Lima e Arlene Benício (coordenadora dos anos finais do município de Igarassu):



CONCLUSÕES

Através da realização deste trabalho, foi possível constatar a grande necessidade de desenvolver atividades e projetos, que envolvam a temática direitos humanos nas escolas de maneira geral. Como também, a possibilidade de realizá-

los quando existe interesse e comprometimento. Tal abordagem abre uma gama de conteúdos que podem ser empregados em favor da cidadania, do bem estar do educando, da melhoria da aprendizagem, pois quando o educando está bem interiormente, isso refletirá em seu exterior, propiciando um melhor desenvolvimento em seu vários aspectos, incluindo o cognitivo.

O bullying, a automutilação e a discriminação são realidades vividas nas escolas, e devem ser sugeridas como temáticas a serem discutidas e esclarecidas. As dificuldades jamais serão resolvidas sendo silenciadas, mas o diálogo e a troca são características indispensáveis na construção do conhecimento.

Colocar o educando como o principal protagonista de um projeto a nível municipal foi desafiador, mas conduzi-lo por um caminho humanizado, onde suas várias dimensões foram consideradas, assim como seus desejos e peculiaridades sendo respeitadas, foi/é recompensador. Evidenciá-lo como um sujeito de direitos, é papel de todos, e reflete em um resultado positivo e justo em sua trajetória de vida, pois, ele nasce cidadão, o respeito e a seguridade ao direito do próximo não é um favor. Dessa forma, “conclui-se” que a excelência dos valores humanos é, sobretudo, o respeito a si (não a automutilação) e ao próximo (não ao bullying e qualquer forma de discriminação), e não permite uma conclusão neste trabalho, mas, um ponto, que remeterá uma continuidade. Pois, na busca dos direitos humanos... os alunos estão só começando...

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIUSTI, Jackeline Suzie. Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. Valores Humanos na Educação: Uma nova prática na sala de aula. São Paulo: Gente, 2003.

ONU. Programa Mundial para educação em direitos humanos. Nova York/Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 11 de julho de 2017.

ABSTRACT: Through the follow-up visits to the schools of the final years of the municipality of Igarassu, carried out by the coordination of the final years of the mentioned municipality, some adversities that could be interfering in the learning process of the students were observed. At the time of the visits, it was at the height

of the sick games (Blue Whale, which could be corroborating with the situations), such problems could not be forgotten and annulled, but, they should be treated in a way that the knowledge became the greater instrument to combat and prevent appreciated obstacles. In this way, a project was conceived that involved all the students of the final years of the municipality, in the face of any form of discrimination, and that would be directly correlated to the bullying, self-mutilation and the educational proposal of the municipality for the year 2017 (Igarassu : learning to undertake from education). In light of this, the theme: Promoting the excellence of human values in the schools of Igarassu: No to bullying, self-mutilation and any form of discrimination. It involved theory and practice, not just a concept that could be thought, studied and passed on, but in a work focused on the essence of human rights / values, which would materialize, above all, a work carried out by the students themselves, aiming to contribute to the formation of critical, solidary, autonomous and knowledgeable students of the excellence of human values. In which the entire school community could also be involved, and the sharing of information on the issues, were not replicated only in lectures and targeted events. But for each participant, it could multiply a touch of humanization. Therefore, this work will demonstrate the execution of such action (intervention project) around the themes mentioned above, which will become a successful experience.

KEYWORDS: Human Rights, Bullying, Self-harm, Citizenship.

CAPÍTULO IV

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: DETERMINANTES NO CONTEXTO FAMILIAR E GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

**Ronaldo Silva Júnior
Luciana Letícia Barbosa Silva Gomes**

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: DETERMINANTES NO CONTEXTO FAMILIAR E GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS

Ronaldo Silva Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

São Luís – Maranhão

Luciana Letícia Barbosa Silva Gomes

Universidade Ceuma - UNICEUMA

São Luís – Maranhão

RESUMO: Por toda a história da humanidade a diferença entre o homem e a mulher foi contraponto para o desenvolvimento social de forma igualitária e justa, e para que exista igualdade é necessário entendimento e respeito. As mulheres que sofrem violência doméstica carregam consigo sentimentos de abandono, baixa autoestima, tristeza. O objetivo desta pesquisa é mostrar quais as determinantes da violência contra a mulher no contexto familiar, bem como os mecanismos de garantia dos direitos humanos à mulher. Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental. Fatores histórico-ideológicos como aquele que torna legítimo o poder do homem sobre a mulher, havendo inclusive possibilidade de uso de força física, devido ao machismo, uma prática cultural, exercida pelo homem sobre a mulher como ato corretivo; fatores pedagógicos, que se relaciona com a forma com a qual somos ensinados sobre as relações pertinentes aos direitos masculinos e femininos; fatores estruturais, que se referem ao questionamento sobre a condição feminina, a sua dependência do homem, o auto sustento, que por não poder exercer funções fora a de “dona de casa” as mulheres não tinham renda e muito menos participação nas decisões a respeito das obrigações da casa. Assim, entende-se que a norma jurídica foi de extrema importância para a quebra de paradigmas sociais, e a mudança na estigmatização que as mulheres carregaram durante toda a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, Mulher, Determinantes, Direitos Humanos.

1. INTRODUÇÃO

Por toda a história da humanidade a diferença entre o homem e a mulher foi contraponto para o desenvolvimento social de forma igualitária e justa, e para que exista igualdade é necessário entendimento e respeito. Em pleno século XXI ainda vivenciamos casos de violência de gêneros, que se caracteriza como aquela violência exercida sobre um sexo oposto, tratando-se em geral da violência contra a mulher. Esse assunto vem a cada dia sendo debatido com mais frequência, tanto na área jurídica como na área social e de saúde (CAVALCANTI, 2007).

O homem, por sua força física e poder de mando, passou a assumir o poder dentro da sociedade. Com isso, a ideia de posse dos bens e a garantia da herança dela para as gerações futuras, levaram o homem a interessar-se pela paternidade e a mulher passou a ser do homem, como forma dele perpetuar-se através da

descendência. A função social da mulher passou a ser restrita ao mundo doméstico, submissa ao homem (PRIORE, 1989).

No que se refere especificamente à história de lutas e conquistas, em nível mundial, Santos (2002) destaca o dia 08 de maio como uma das datas mais importantes, pois neste dia, no ano de 1857, as operárias da fábrica têxtil Cotton, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, fizeram uma greve, em protesto contra uma jornada diária de 16 horas e baixos salários. Como resposta à manifestação, os patrões mandaram incendiar o prédio e 129 mulheres morreram queimadas, dando origem ao Dia Internacional da Mulher. Outra data a ser destacada é 25 de novembro, celebrado o Dia Mundial de Combate à Violência Contra a Mulher, onde nesta data, no ano de 1960, duas irmãs foram brutalmente assassinadas na República Dominicana, durante o regime do ditador Trujillo. Desde 1981, o dia é usado, em vários países, como alerta para a necessidade de combater a violência contra as mulheres (PRIORE, 1989).

As mulheres que sofrem violência doméstica carregam consigo sentimentos de abandono, baixa autoestima, tristeza. Perdem sua identidade, surgem o medo, a vergonha, ocasionados pelo motivo de que seus agressores são muitas das vezes pessoas do seu meio de convívio como seu companheiro.

A violência contra a mulher é um problema social grave, e já é considerado de saúde pública, mas está longe de ser um absurdo dos dias atuais, já que há séculos as mulheres são violentadas e oprimidas. E as estatísticas aumentam a cada dia que passa. É um problema que independe de classe social, de raça ou de status econômico. Geralmente, o que se percebe é que essa violência se arrasta por anos a fio, até a hora em que a violentada tem coragem de denunciar o seu agressor, e isso demora a acontecer em decorrência de uma dependência econômica e emocional que a mesma tem com o seu companheiro.

Diante disso, temos como objetivo nesta pesquisa mostrar quais as determinantes da violência contra a mulher no contexto familiar, bem como a garantia dos direitos humanos à mulher. Nesse sentido, esse estudo se justificou a medida que os casos de violência contra a mulher continuam em níveis alarmantes, surgindo a necessidade de realizar um estudo a respeito da violência contra a mulher praticada pelo companheiro íntimo, marido, namorado, seja no lar ou fora dele. A pesquisa utilizou o método dedutivo para construção do seu resultado, partindo da observação de dados gerais, para o acolhimento de conclusões em níveis específicos. Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, através de artigos, monografias, teses e livros, além de dados de pesquisa de institutos oficialmente reconhecidos e documentos possíveis de observação nas varas especializadas.

2. PERFIL DO AGRESSOR

É certo que a violência faz parte da vida do homem em todas as épocas. “Por mais que recuemos no tempo, ela está sempre presente, aparecendo em suas várias

facetadas”. Vistos de fora, pode-se pensar que os agressores são pessoas responsáveis, dedicados, carinhosos, ou seja, cidadãos exemplares (MACHADO; GONÇALVES, 2003).

Com explica Dowd (1998) em sua pesquisa, o agressor, muitas vezes, foi vítima de violência física quando criança, o que está significativamente relacionado a um comportamento criminal violento, na fase adulta. Busca, então, submeter à mulher a vontade dele, tendo a necessidade de controlá-la.

Em geral, o homem violento apresenta algumas características comuns, como o alcoolismo; o nível ocupacional reduzido, podendo ser caracterizado pelo desemprego; a auto-estima baixa e até mesmo a depressão. Assim, conforme Costa (2003), os indivíduos que foram vítimas de maus-tratos na fase da infância, tendem a reproduzem tais condutas, tornando-se sujeito ativo da agressão.

Desta forma, são considerados fatores contribuintes para a violência “o isolamento geográfico, físico, afetivo e social, o poder e o domínio ou a influência moral”. Assim, muitas vezes, o homem sente-se culpado pelas atitudes, prometendo à companheira melhorias em relação ao futuro. No entanto, não consegue cumprir com a promessa e, em consequência, reativa o sentimento de culpa, bebe e passa a agredi-la novamente (COSTA, 2003).

3. PERFIL DA VÍTIMA

A vítima, em sua grande maioria, são mulheres que, de uma maneira geral, são envergonhadas, incapazes de reagir por conta de ser o lado mais fraco da relação e ainda é, muitas vezes, emocionalmente dependente.

Em pesquisa, a Fundação Perseu Abramo, em 2001, revela que cerca de 43% das mulheres já foram vítimas de algum tipo de violência doméstica. A mesma pesquisa revelou que 6,8 milhões dentre as brasileiras vivas já haviam sido espancadas pelo menos uma vez, o que significaria, no contexto, que a cada 15 segundos, uma mulher seria espancada no país.

Tais vítimas possuem, ainda, “baixa auto-estima e vários problemas de saúde, na maioria dos casos, as mulheres são chantageadas por seus maridos e frequentemente cedem às pressões, sentindo-se incapaz de agir e vivem em estado de pânico e temor” (COSTA, 2003). Assim, conhecendo esses pontos fracos, o agressor acaba usando-os como instrumentos para ameaçar e maltratar a mulher. Alia-se ainda, a este fator, o medo que as vítimas possuem quanto à segurança pessoal e familiar, além de, muitas vezes, depender financeiramente do agressor.

Muitos casos de violência física, conforme Costa (2003), encontram-se associados ao consumo de álcool e drogas por parte do agressor, onde tal consumo pode tornar-lo mais irritável e agressivo, especialmente nas crises de abstinência. “Nesses casos o agressor pode apresentar inclusive um comportamento absolutamente normal e até mesmo ‘amável’ enquanto sóbrio, o que pode dificultar a decisão da vítima em denunciá-lo”. Conforme obra da Desembargadora do Tribunal de Justiça (RS), Maria Berenice Dias (2008), o agressor é socialmente agradável e

encantador, passando a impressão de ser um belo companheiro, o que não permite que referências às atitudes agressivas tenham a devida credibilidade.

4. FASES DA VIOLÊNCIA

As fases da situação de violência doméstica compõem um ciclo que pode se tornar vicioso, repetindo-se ao longo de meses ou anos. É muito comum que esse ciclo se repita com maior violência e intervalo menor entre as fases. Tal repetição contra a mulher pode se mostrar indefinidamente, ou, pior, muitas vezes terminar em tragédia, com uma lesão grave ou até mesmo, homicídio (TELES; MELO, 2002).

Diante deste contexto, percebe-se que as etapas da violência contra a mulher começam com um clima de horror, que é caracterizado por ofensas e gritos, depois vem a agressão física, em seguida a desculpa por intermédio das juras de amor, momento onde se concretiza a reconciliação.

Este ciclo é vivido pela vítima numa constante de medo, esperança e amor. Medo, em virtude da violência de que é alvo; esperança, porque acredita no arrependimento e nos pedidos de desculpa que têm lugar depois da violência; amor, porque apesar da violência, podem existir momentos positivos no relacionamento.

Fase da Tensão: É a primeira fase da violência, onde vai se acumulando e se manifestando um clima de tensão entre as partes, geralmente com a ocorrência da violência moral, por meio de atritos, ameaças, calúnia, difamação ou injuriar a honra ou a reputação da mulher, as quais, muitas vezes, são recíprocas (LOURENÇO; LISBOA, 1997).

Esta fase acontece, na maioria das vezes, dentro de casa ou unidade doméstica, sendo geralmente praticada por um membro da família que conviva com a vítima.

Assim, Cavalcanti (2007) explica que as tensões cotidianas acumuladas pelo agressor, acabam criando um ambiente de perigo iminente para a vítima, onde ele atribui a culpa à mulher, justificando o seu descontrole. “Sob qualquer pretexto o agressor direciona todas as suas tensões sobre a vítima”.

Fase da Agressão: Nesta segunda fase ocorre a descarga, de forma descontrolada, de toda aquela tensão acumulada na primeira fase. O agressor passa a atingir a vítima com empurrões, socos e pontapés, ou às vezes usa objetos, como garrafa, pau, ferro e outros, onde a vítima procura defender-se, esperando que o agressor pare e não avance com mais violência (LOURENÇO; LISBOA, 1997).

Conforme Machado e Gonçalves (2003), este ataque pode ser de grande intensidade, podendo a vítima por vezes ficar em estado grave, necessitando de tratamento médico, ao qual o agressor nem sempre lhe dá acesso imediato.

Fase da Reconciliação: Nesta última fase, o agressor, depois da tensão ter sido direcionada sobre a vítima, na forma de violência, manifesta-lhe arrependimento e pede perdão, prometendo mudar de comportamento, ou até finge que não houve nada, porém passa a ser mais carinhoso, bonzinho, traz presentes,

fazendo com que a mulher acredite que aquilo não vai mais voltar a acontecer (MACHADO; GONÇALVES, 2003).

Doravante, Lourenço e Lisboa (1997) afirmam que a mulher não deve ser vista apenas como uma vítima da violência que foi provocada contra ela, mas como elemento integrante de uma relação com o agressor que ocorre em um contexto bastante complexo, que às vezes se transforma em uma espécie de jogo em que a vítima passa a ser cúmplice.

Assim, o agressor pode invocar motivos para que a vítima desculpe tal comportamento violento, como por exemplo, ter tido um mau dia, ter-se embriagado ou consumido drogas. Pode ainda invocar o comportamento da vítima como motivo para o seu descontrole. Para reforçar o pedido de desculpas pode tratá-la com delicadeza e tentar seduzi-la, fazendo-a acreditar que, de fato, foi essa a última vez que ocorreu o descontrole (CAVALCANTI, 2007).

5. DETERMINANTES NO CONTEXTO FAMILIAR

A violência contra a mulher não é novidade na sociedade contemporânea. Trata-se de um fenômeno que compõe uma gama de relações sociais que dificultam sua compreensão, devido sua complexidade. Esse é um tema antigo que vem desde quando a Igreja Católica perseguia as mulheres por expressarem opinião própria ou quando as mulheres eram vistas como sexo reprodutor e dona de casa, ou até mesmo quando as mães tinham filhas mulheres e eram rejeitadas, pois não tinham serventia para a perpetuação da linhagem do pai (SAFFIOTI, 2011).

O modelo social em que se inseria, onde havia uma hierarquia criada pelo homem, trazia uma imagem de que ao longo dos anos era o homem quem detinha a superioridade, o poder, a autoridade e total domínio sobre os membros da família, de modo que a violência familiar, advinda do cônjuge, embora seja um tema que remonta a antiguidade, não reteve grandes atenções ao longo dos anos, ganhando na atualidade uma maior visibilidade.

Importante destacar que mesmo tendo ganhado uma maior vitrine, esse problema ainda se mostra oculto em muitos segmentos socioculturais do mundo moderno e mesmo havendo uma ampla divulgação acerca dos direitos de proteção a mulher, o medo e o preconceito podem ser considerados grandes retardatários na evolução da luta contra a violência de gêneros. Dentre os diversos fatores que desencadeiam a violência contra a mulher, destacam-se o uso do álcool e das drogas ilegais, bem como a manifestação de ciúmes.

Saffioti (2011), assim como Cantera (2010), chamam atenção para o modelo patriarcal no contexto dessa violência, de ordem cultural e social, estruturados e fundamentados em si, para possível entendimento sobre a violência contra a mulher na relação conjugal. Desse modo, a violência gerada por diferenças de gênero deve ser vista, principalmente, como um derivante cultural e social.

6. CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

Souza (2009) explica que a violência é vista pelos doutrinadores como algo complexo, difícil de conceituar, podendo-se dizer de uma maneira geral que esta é dita de todo fato que possamos representar através de relações, omissões, negligências e ações feitas por pessoas que resultem em danos psicológicos, morais, físicos ou espirituais a outro indivíduo.

A violência de gênero pode da mesma forma, ser considerada como violência praticada contra a mulher, uma vez que afirma Rocha (2007, p. 11) a violência doméstica acontece principalmente nas relações familiares pertinentes à vida privada, muitas vezes encoberta pela ideologia do casamento perfeito e se expressa da seguinte forma:

A violência de gênero se expressa em várias modalidades, destacando-se, pela sua magnitude, a violência doméstica e, dentre as formas que esta assume, a violência conjugal. Nas últimas décadas, os movimentos feministas, em várias partes do mundo, deram visibilidade à violência de gênero, demonstrando os seus altos índices e a gravidade de suas consequências para as mulheres e para a sociedade.

Machado (2010), explica que pode se considerar como violência doméstica qualquer atitude que tenha como objetivo infligir maus-tratos físicos, econômicos, mentais ou sexuais, direta ou indiretamente, entre pessoas que dividam o mesmo domicílio ou tenham possuído alguma relação conjugal.

Destaca-se que em 2006, como resultado das lutas que ocorreram ao longo da história, a Lei popularmente chamada de Maria da Penha (Lei nº. 11.340/2006), foi homologada no Brasil. Com o objetivo de coibir e punir a violência praticada contra a mulher, a norma jurídica surge como um mecanismo legal com objetivo de atuar no fortalecimento da sociedade brasileira e contribuir para ações de prevenção.

Para Rocha (2007) as mulheres compõem um segmento social que sofre com a discriminação imposta pela sociedade que consideram frágil e minoritária, sendo este preconceito em si uma forma de violência derivada de uma sociedade que violenta a mulher. Dessa forma, nota-se que, embora tenha havido várias conquistas femininas o longo das últimas décadas, a violência praticada contra a mulher ainda possui dimensões desconhecidas, haja vista a forma banal e natural com a qual os crimes derivados de discriminação de gêneros são vistos em grande parte das vezes em que são relatados.

Rocha (2007) destaca, ainda, que um dos motivos que contribui para essa situação é o fato de que a violência doméstica ocorre silenciosamente, não porque o ato em si seja silencioso, mas porque o grito de socorro é sufocado, seja por vergonha ou medo, de modo que não revelam tudo que ocorre, independente da camada social. Dessa forma, o silêncio que persiste em se manter aprisionado pelos limites da unidade doméstica pode ser responsável, em partes, pelo agravamento dos crimes de violência contra a mulher, uma vez que manchas culturais encontram-

se profundamente enraizadas no pensamento da sociedade que ainda hoje reproduz pensamentos que visam culpar a mulher pela violência sofrida.

Silva (2011) chama a atenção para o fato de que essas situações fazem com que ocorra uma espécie de cumplicidade das pessoas com o agressor e conseqüentemente acarreta na omissão da mulher, mesmo perante as autoridades. Esse cenário faz com que a mulher vitimada sintam-se mais segura sufocando a sua dor e ocultando a violência sofrida, uma vez que o medo que vivenciam torna-se maior que as garantias de proteção que são oferecidas.

Fatores histórico-ideológicos como aquele que torna legítimo o poder do homem sobre a mulher, havendo inclusive possibilidade de uso de força física, devido ao machismo, uma prática cultural, exercida pelo homem sobre a mulher como ato corretivo; fatores pedagógicos, que se relaciona com a forma com a qual somos ensinados sobre as relações pertinentes aos direitos masculinos e femininos; fatores estruturais, que se referem ao questionamento sobre a condição feminina, a sua dependência do homem, o auto sustento, que por não poder exercer funções fora a de “dona de casa” as mulheres não tinham renda e muito menos participação nas decisões a respeito das obrigações da casa.

Além destes, há fatores institucionais, que tangem diretamente sobre o modelo patriarcal, no qual o homem é a referência na construção dos bens materiais, o que o torna o protetor e provedor da família, deixando para a mulher o papel maternal, o de procriar e dar continuidade aos membros que farão parte da mesma. Isto posto, denota-se em uma espécie de violência cercada pelo silêncio e demarcada pela autoridade por parte do homem, confirmando a delimitação dos papéis de cada membro na relação familiar. Sendo assim, o patriarcado é um tipo de organização que se tem baseado no domínio e no poder punitivo.

Sob essa ótica, vê-se que a violência contra a mulher é algo que vem sendo perpetuado ao longo do tempo, dando forma a modelos familiares patriarcais onde é possível observar uma subjugação da mulher pelo homem. Cantera (2010) sintetiza esse fenômeno esclarecendo que a violência de gênero na relação conjugal é um processo histórico que é realizado pela sociedade dominada pelo pensamento patriarcal, que seguia normas e regras impostas pelo homem, para que tivesse total domínio sobre a mulher, um verdadeiro abuso de poder.

O GEVID (2013) lista uma série de motivos que dificultam a saída da mulher de um relacionamento abusivo, conforme segue: Medo de romper o relacionamento; Vergonha de procurar ajuda e ser criticada; Esperança de que o parceiro mude o comportamento; Por sentir-se sozinha e não contar com pessoas que a apoiem; Medo de não ser aceita na sociedade como uma mulher sem marido; Dependência econômica dos parceiros para o sustento da família; Nem todas estão preparadas para viver um processo de separação.

É preciso entender que a mulher vítima de violência não deve ser julgada pela sua dificuldade em interromper o ciclo, uma vez que sem segurança e sem apoio emocional e financeiro é muito complicado escapar das agressões de alguém que se encontra tão próximo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da desigualdade de gêneros visto como um fator cultural revela a concepção de que existem diferenças entre homens e mulheres na sua maneira de se organizar socialmente e exige um longo caminho para tornar possível o reconhecimento de um conceito sobre a categoria gênero, realizada para tornar viável a identificação da maneira com a qual cada segmento social imputa significado a essa desarmonia entre os gêneros.

Lei nº. 11.340 de 2006, batizada como Lei Maria da Penha, surge visando promover a consolidação dos Direitos Humanos, fazendo com que as mulheres vítimas de violência, tenham seus direitos respeitados através de um dispositivo que tenha a finalidade não só punitiva dos agressores, mas também vise reabilitá-los, já que o tratamento destes é fundamental para a prevenção de novos atos de violência contra a mulher. Desse modo, é importante que a sociedade entenda que essas violências não podem ser banalizadas e que o problema e a responsabilidade são de todos nós, portanto a lei propicia às mulheres pensarem em um recomeço de vida após um período de sofrimento, agressões e repressão, fazendo com que a sua dignidade e os direitos humanos básicos sejam respeitados.

Assim, entende-se que a norma jurídica foi de extrema importância para a quebra de paradigmas sociais, e a mudança na estigmatização que as mulheres carregaram durante toda a vida. O caminho a ser trilhado pela sociedade é de certa forma difícil, sendo preciso constantemente buscar atualização nas medidas que buscam dar efetividade à garantia legal de direitos que as mulheres detêm.

REFERÊNCIAS

CANTERA, Leonor. **Casais e Violência: Um enfoque além do gênero**. 1 ed. Porto Alegre: Dom Quixote Editora, 2010.

CAVALCANTI, Stela V. S. F. **Violência doméstica contra a mulher no Brasil**. Ba, Podium, 2007.

COSTA, José Martins Barra. **Sexo, Nexo e Crime**. Lisboa: Edições Colibri, 2003.

DIAS, Maria Berenice. **Violência Doméstica e as uniões homoafetivas**. 2007. Disponível em: http://www.mariaberenice.com.br/uploads/35_viol%EAncia_dom%E9stica_e_as_uni%F5es_homoafetivas.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2017.

DOWD, M. D. **Conseqüências da violência - morte prematura, recidiva da violência e criminalidade violenta**. Rio de Janeiro: Interlivros 1998; p.73-82.

LOURENÇO, Nelson; LISBOA, Manuel. **Violência contra as Mulheres**. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres, 1997.

MACHADO, Carla; GONÇALVES, Rui Abrunhosa. **Violência e Vítimas de Crimes**. Coimbra: Quarteto, 2003.

MACHADO, Lia Z. **Feminismo em movimento**. São Paulo: Francis, 2010.

ROCHA, Lourdes de Maria Leitão Nunes. **Casas-abrigo: no enfrentamento da violência de gêneros**. São Paulo: Veras Editora, 2007. (Série Temas: 6)

SAFFIOTI, H. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2° reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SILVA, L. J. Violência de Gênero: um grave problema social da contemporaneidade. **Revista fatos & versões**, 2011;5(3):70-80.

SOUZA, V. P. **Violência doméstica e familiar contra a mulher - a Lei Maria da Penha: uma análise jurídica**. 2009. Disponível em: <<http://www.monografias.brasilecola.com/direito/violencia-domestica-familiar-contra-mulher-lei-maria.htm>>. Acesso em: 01 set. 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida e MELO, Mônica. **O que é Violência contra Mulher**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

ABSTRACT: Throughout the history of mankind, the difference between man and woman was counterpoint to social development in an egalitarian and just way, and for there to be equality, it is necessary to understand and respect. Women who experience domestic violence carry with them feelings of abandonment, low self-esteem, sadness. The objective of this research is to show the determinants of violence against women in the family context, as well as mechanisms to guarantee the human rights of women. A bibliographic and documentary survey was carried out. Historical-ideological factors such as the one that makes legitimate the power of the man on the woman, having even possibility of use of physical force, due to the machismo, a cultural practice, exerted by the man on the woman like corrective act; pedagogical factors, which relates to the way in which we are taught about the relations relevant to male and female rights; structural factors, which refer to the questioning of the female condition, its dependence on men, self-support, which, because it could not perform functions other than the "housewife", women had no income and much less participation in decisions about them of the house. Thus, it is understood that the legal norm was of extreme importance for the breakdown of social paradigms, and the change in the stigmatization that women carried throughout their lives.

KEYWORDS: Violence, Women, Determinants, Human Rights.

CAPÍTULO V

A COORDENAÇÃO DO 1º SEGMENTO NO CAP JOÃO XXIII/UFJF: A BUSCA DE UMA PRÁTICA DEMOCRÁTICA

**Miriam Raquel Piazzini Machado
Alesandra Maia Lima Alves**

A COORDENAÇÃO DO 1º SEGMENTO NO CAP JOÃO XXIII/UFJF: A BUSCA DE UMA PRÁTICA DEMOCRÁTICA

Miriam Raquel Piazzini Machado

Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF

Juiz de Fora – Minas Gerais

Alessandra Maia Lima Alves

Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF

Juiz de Fora – Minas Gerais

RESUMO: Nesse relato de experiência apresentamos a prática escolar na coordenação de ensino do primeiro segmento do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No recorte aqui apresentado, pretendemos destacar iniciativas de gestão democrática desenvolvidas por nós, professoras coordenadoras, na nossa atuação cotidiana. Consideramos que esse modelo de gestão representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no dia a dia escola. Enfatizaremos nesse trabalho, ainda, o Programa de Treinamento Profissional da UFJF e Monitoria Júnior. Esses programas são regulamentados pela UFJF e têm como objetivo principal possibilitar o aperfeiçoamento profissional dos alunos de ensino médio profissionalizante e de discentes da graduação, em áreas de específico interesse e compatíveis com a habilitação cursada. No exercício da coordenação temos a oportunidade de estabelecer laços mais estreitos entre as famílias, técnicos administrativos, professores e os estudantes, considerados como atores participativos no processo educacional. Há uma constante resolução de conflitos e, conseqüentemente, um outro olhar sobre a realidade escolar, num processo em que a escola e suas questões são vistas sob um ponto de vista mais amplo. A mediação que se busca nos amplos espaços escolares contribui para a resolução de muitos conflitos que impedem que a aprendizagem aconteça. Concluímos que pensar a gestão de forma democrática não é uma utopia, mas uma necessidade. Na escola se relacionam diferentes atores e encontrar o consenso é uma necessidade para a construção de uma instituição pública democrática, que atenda aos interesses da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação de Ensino; Gestão democrática; Treinamento Profissional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de apresentar a prática escolar na coordenação de ensino, destacando iniciativas de gestão democrática desenvolvidas por nós, professoras coordenadoras, na nossa atuação cotidiana na escola e o Programa de Treinamento Profissional da UFJF. Nossa atuação se dá no primeiro segmento do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp João XXIII), que é uma Unidade Acadêmica de Ensino Básico, integrada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais e que está

completando cinquenta e dois anos em 2017. Ensino, Pesquisa e Extensão são três frentes de atuação do Colégio, que foi criado para ser campo de experimentação, demonstração e aplicação de pesquisas, como também campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFJF. Desta forma, o Colégio vem contribuindo para formação de jovens e de professores, sendo referência na cidade.

Atualmente, o CAp João XXIII funciona em três turnos, atendendo crianças a partir dos seis anos de idade. Conta com cerca de mil trezentos e cinquenta alunos matriculados em vinte e oito turmas entre Ensino Fundamental, nove turmas de Ensino Médio, oito turmas do Curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e duas turmas dos cursos de Especialização (lacto sensu). No Colégio são desenvolvidos vários projetos, que visam ampliar as possibilidades pedagógicas de formação de seus alunos. Esses projetos são desenvolvidos também na coordenação de ensino e contribuído para a prática que nela se estabelece.

A seguir discutiremos brevemente sobre “Gestão Democrática no Brasil”, considerando que esse modelo de gestão embasa nosso trabalho pedagógico na Coordenação de Ensino no Cap. João XXIII.

COTIDIANO ESCOLAR: VIVENCIANDO PRINCÍPIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

No cenário educacional brasileiro atual, a questão da gestão democrática tem sido alvo de intensivos debates, principalmente, na educação básica da escola pública. A escola, segundo Souza (2008), vista como uma organização social, cultural e humana requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento das propostas presentes no ambiente escolar. Neste contexto, os gestores tem um papel fundamental na organização de uma política que promova o atendimento às necessidades e anseios da comunidade escolar.

Nossos fundamentos sobre gestão democrática são respaldados por autores que se dedicaram aos estudos do tema como: Gadotti (2001), Veiga (1997), Libâneo (2004) e Paro (2006). Para estes estudiosos, a realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos sociais que compõe a escola, contribui para o rompimento do autoritarismo que ainda permanece em diversas instituições escolares no Brasil.

Os mesmo autores fazem, ainda, uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade. Desenvolver uma filosofia de gestão democrática implica romper com paradigmas tradicionais, o que pode ser difícil em algumas realidades. Para Souza (2008, p.02) a “gestão democrática faz parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade”.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e

necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Para tanto, o trabalho em grupo, as decisões tomadas em congregações, reuniões pedagógicas, a definição de objetivos, a construção de projetos, certamente tornarão a escola mais unificada e menos sensível às propostas advindas de outras realidades.

Nessa mesma direção, Veiga (2011) disserta que a gestão democrática implica em repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. Esse exercício propicia a prática da participação coletiva, atenuando, assim, o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram práticas educacionais das quais a escola não opina, apenas executa.

Legalmente, a gestão democrática está amparada pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso VI, que a define da seguinte forma: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, como um de seus princípios. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (n.9.394\1996) , os artigos 14 e 15 salientam:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A gestão democrática passou a ser considerada como possibilidade de melhoria do processo educacional. No entanto, para Gadotti (2001), somente leis que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas não são suficientes para mudar a gestão na educação. Os gestores, professores, alunos, e demais atores do processo educacional precisam compreender significado político de autonomia.

Para o mesmo autor (ibid), o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os segmentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola. Outra autora que dialoga nessa perspectiva e nos auxilia na compreensão da gestão democrática é Ramos (2013), que considera que:

pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente,

responsável e transformadora. Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos. (RAMOS, 2013 p. 17)

É com este olhar e premissas que desenvolvemos nosso trabalho na Coordenação de Ensino no Colégio de Aplicação João XXIII\UFJF, reconhecemos que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma comunidade a se libertar dos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em gestação. Para tanto, é necessário assumir uma postura de compromisso com a comunidade escolar participativa, os atores são ativos nos processos pedagógicos, administrativos e democráticos. E como afirmou PARO (2006, p.25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

O trabalho aqui apresentado, caminha nessa premissa de que nossa atuação é cercada por desafios para que de fato haja gestão democrática. Porém, esses desafios são necessários para podermos renovar as práticas educativas desenvolvidas no Colégio. E não podemos deixar de destacar que uma renovação é complexa por três questões: primeira, porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com vontade política de mudar; e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico.

Mesmo com tantos desafios, devemos nos respaldar no pressuposto de que toda e qualquer mudança requer uma compreensão crítica e reflexiva, principalmente nas discussões e debates pedagógicos e que a luta por uma escola cada vez mais democrática, com a participação de toda a comunidade escolar é o compromisso que deve ser assumido por todos os profissionais da educação.

Para uma maior compreensão de como o trabalho da coordenação se desenvolve, torna-se importante apresentar a estrutura administrativa da escola. Sendo uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora, o colégio tem a estrutura dos departamentos. São cinco departamentos nos quais os professores estão distribuídos por áreas: Departamento de Letras e Artes, Departamento de Matemática, Departamento de Ciências Naturais, Departamento de Ciências Humanas e Departamento de Educação Física. Cada departamento tem uma Chefia e Subchefia, e são responsáveis pela organização dos programas das disciplinas, bem como o acompanhamento administrativo dos seus membros.

As coordenações são organizadas por segmentos, conforme apresentado anteriormente. São responsáveis pela organização dos horários de aulas, pelo acompanhamento das aulas e dos estudantes, fazem a interlocução escola/família e representam no Conselho de Unidade (órgão consultivo e deliberativo sobre questões administrativas, disciplinares e pedagógicas do Colégio), o seu segmento.

Para todos os cargos de chefia e coordenação são realizadas eleições entre os pares, com mandato de dois anos. No nosso caso, fomos eleitas pela primeira vez no ano de 2014 e, participamos de novo processo eleitoral, tendo sido reeleitas em 2016.

Organizamos as reuniões de conselhos de classe para um acompanhamento trimestral das turmas, reuniões coletivas para os Projetos Coletivos de Trabalho (PCT), desenvolvidos em cada ano escolar, fazemos reuniões pedagógicas para avaliarmos as práticas e apontarmos mudanças e adequações nos processos educacionais, promovemos atividades extracurriculares para os estudantes, em consonância com os PCT de cada ano escolar.

É importante destacar que todos os processos, modificações, adequações curriculares são apresentados aos departamentos, ao Conselho de Unidade e, posteriormente, votados no órgão máximo de deliberação da escola que é a Congregação, onde se reúnem os professores, os técnicos administrativos em Educação, representantes do Grêmio Estudantil, representantes dos pais (Associação de Pais) e a direção do Colégio.

As ações que se desenrolam em cada assembleia ou reunião nem sempre são fáceis, porque o consenso nem sempre é percebido. Em muitos casos, a votação de uma pauta se faz necessária e acatar o que a maioria decide é um grande exercício de democracia.

As reuniões de atendimento aos pais individualmente são, em muitos casos, indispensáveis. O acompanhamento das famílias se faz muito necessário em nossa escola, porque acreditamos que juntos podemos encontrar meios de superar os desafios e conseguir avanços importantíssimos para a melhoria do processo educativo.

São realizadas reuniões de pais conjuntas, com o objetivo maior de orientar e apresentar aos pais o trabalho que vem sendo desenvolvido em sala de aula. Nessas reuniões, podemos ouvir os pais, ficamos mais próximos de seus anseios.

Todo o trabalho que vimos desenvolvendo necessita de um envolvimento de vários atores. E temos na escola um grande aliado, que é o Núcleo de Apoio Escolar, o NAE, recém-criado no colégio e composto por Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos. Para cada frente é acionado um ou mais membros do NAE, num trabalho coletivo que tem sido fonte de aprendizado e de crescimento.

A seguir relataremos brevemente sobre o Programa de Treinamento Profissional e de Monitoria Júnior da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esses possibilitam ao aluno de graduação e do ensino médio participação na gestão escolar.

UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA, UM AUXÍLIO NA FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

Para realização de diversas práticas educativas na coordenação contamos com bolsistas do Programa de Treinamento Profissional (TP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse programa é regulamentado pela Resolução n.º 58/2008 da UFJF e tem como objetivo principal possibilitar o aperfeiçoamento profissional dos alunos de ensino médio profissionalizante e de graduação da UFJF, em áreas de específico interesse e compatíveis com a habilitação cursada. De acordo com a resolução,

este aperfeiçoamento se dá com a participação do aluno em projetos acadêmicos de ensino, no âmbito da UFJF, em regime de 12 horas semanais de atividades. A orientação deste treinamento profissional é feita por um professor ou profissional da área. (UFJF, Resolução nº 58/2008).

No caso específico do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAp XXIII/UFJF), o Programa de Treinamento Profissional proporciona aos licenciandos de diversas áreas a participação ativa na vida escolar da Educação Básica, conhecendo e atuando no dia a dia escolar, propiciando-lhes maiores experiências profissionais em seu campo de atuação. Além desse programa que atende os alunos da graduação, a Monitoria Júnior, proporciona um campo de observação e atuação dos alunos do Ensino Médio do colégio como monitores dos alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental.

O envolvimento dos professores formadores do CAp XXIII/UFJF e licenciandos em projetos propostos e desenvolvidos colaborativamente indica que a formação dos professores não se dá de forma estanque, somente na escola ou exclusivamente nas universidades, mas nos dois contextos: tanto a formação teórica é importante, como aprender na prática é essencial; além disso, teoria e prática se enriquecem mutuamente e, no caso da docência, uma não subsiste sem a outra. Defendemos, nesse trabalho, que o Programa de Treinamento caminhe nessa perspectiva e possa trazer impactos que repercutirão diretamente no saber-fazer pedagógico dos futuros profissionais da educação, configurando-se, dessa forma, uma influência em sua formação inicial docente.

Ao possibilitarmos a interlocução entre os alunos do Ensino Médio, através dos Projetos de Bolsas de Monitoria Júnior, e os graduandos, das bolsas de Treinamento Profissional, para que participem de atividades junto aos estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental, estamos propiciando uma participação efetiva nas relações de ensino aprendizagem, o que, anteriormente ao surgimento dos projetos de treinamento profissional, só era possível através dos estágios dos cursos de graduação.

Além de apostar na sua vocação ao ensino na educação básica, o colégio reforça sua identidade de campo de formação inicial. Os estudantes de graduação que participam de inúmeros projetos do CAp João XXIII tem assegurado esse investimento. Soma-se a isso, a grande contribuição que possibilitam com o seu trabalho nesse projeto junto aos estudantes, que têm a oportunidade de acesso a um trabalho individualizado, através da mediação que recebem não só dos professores e coordenadoras regentes de cada disciplina, de seus pares, como também dos bolsistas.

O Projeto de Treinamento Profissional “Coordenação do João XXIII (Primeiro Segmento do Ensino Fundamental)”, tem como objetivos principais: i) propiciar a formação inicial através da prática pedagógica no cotidiano escolar. ii) orientar e/ou acompanhar os alunos em atividades pedagógicas dentro e fora do ambiente escolar; iii) auxiliar os professores no atendimento a alunos com necessidades

educacionais especiais; iv) auxiliar a coordenação na comunicação com os professores, alunos, assim como entre escola e família.

Os objetivos acima descritos se concretizam em atividades tais como: a) acompanhamento dos alunos em atividades extras oportunizadas pelo colégio de aplicação;

b) participação efetiva junto à coordenação para auxiliar na comunicação necessária para o bom andamento das atividades escolares. c) presença junto aos alunos para auxiliar em suas demandas escolares, assim como em atividades extras a serem proporcionadas pela escola. d) assistir aos alunos e alunas nos diferentes horários escolares: entrada, recreio, saída, etc.; e) zelar pela disciplina dos alunos e alunas, nas dependências do Colégio e pela preservação da escola como Patrimônio Público. f) participação junto aos professores para auxiliá-los no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

Aliado a esse projeto com a participação de graduandos das licenciaturas ou da pedagogia, temos a Monitoria Jr, com o Projeto “Matemática: aliando o lúdico ao trabalho pedagógico”, que atende a estudantes do próprio CAP. Os principais objetivos desse projeto são: i) organizar jogos matemáticos e ou brincadeiras para serem desenvolvidas durante o tempo do recreio do turno da tarde; ii) integrar alunos dos diversos segmentos de ensino do colégio; iii) troca de experiências e/ou conhecimentos sobre os jogos matemáticos; iv) aliar o lúdico ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Os monitores são orientados a conduzir oficinas de jogos para os alunos menores, tais como xadrez, ludo, uno, dama, Kalar, colisões, cubo mágico dentre outros, durante o recreio, visando oportunizar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, através da brincadeira ou jogo. Além disso, a participação do monitor propicia uma maior integração entre os alunos, assim como, uma aprendizagem recíproca para os estudantes envolvidos.

A participação desses bolsistas na coordenação propicia um olhar diferenciado sobre a realidade escolar. Os bolsistas, estudantes da graduação e do ensino médio do colégio, trazem um olhar diferenciado, seja por conta da teoria que estudam, seja por conta de suas próprias experiências, o que proporciona uma participação efetiva na tomada de decisão, na resolução das situações cotidianas e um modo distinto de perceber o fazer pedagógico que acontece no interior do espaço escolar.

CONCLUSÃO

As ações que se estabelecem no cotidiano da coordenação de ensino são importantíssimas para respaldar o trabalho do professor em sala de aula. É na coordenação que os professores buscam apoio para a sua prática, alternativas para as questões que se desenrolam na sala de aula, com cada aluno.

As famílias também encontram na coordenação o acolhimento para as suas demandas e anseios e, muitas vezes, é no diálogo que encontramos formas mais

adequadas de contribuir e mediar para que as crianças desenvolvam-se integralmente.

Trabalhando juntamente com os especialistas, a coordenação busca a solução de conflitos e a superação de grande parte dos problemas que impedem o avanço dos estudantes. Em alguns momentos, há frustração das expectativas, porque nem sempre as relações se desenrolam conforme a teoria nos aponta, pois há nuances que podem impedir a superação. Mesmo nesses momentos, o fato de percebermos que há um caminhar coletivo contribui para que as questões positivas sejam realçadas. Não temos varinha mágica, nem tudo está ao nosso alcance, há questões que precisam de encaminhamentos externos à escola. Detectar esses pontos é fundamental, principalmente quando se lida com crianças tão pequenas, na faixa entre seis e onze anos.

Tanto a direção de ensino, quanto a direção geral dão respaldo para que as ações se desenvolvam. Quando há necessidade, em relação ao trabalho com os professores e com os estudantes e seus familiares, há um posicionamento direto, o que dá um suporte e segurança ao trabalho que precisa ser realizado.

Pensar a gestão de forma democrática não é uma utopia, mas uma necessidade. No chão da escola se relacionam diferentes atores, com diferentes propostas. Encontrar o denominador comum, chegar a consensos e decidir o melhor caminho a seguir não é algo fácil, mas supõe capacidade de escuta atenta, discernimento e, acima de tudo, confiança no trabalho coletivo, no saber construído coletivamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001. _____, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e gestão escolar. Teoria e prática**. 5 edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MORRETO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.

RAMOS, Arinalda Oliveira. **A Gestão Democrática e o Trabalho do Coordenador Pedagógico em uma Escola Pública do Distrito Federal**. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8888/1/2013_ArinaldaOliveiraRamos.pdf>. 2013.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **Gestão Democrática da Escola Pública: desafios e perspectiva – UFPE**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/328_174.pdf> Acesso 09 set 2017.

UFJF, **Resolução nº 58/2008**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/prograd/coordenacoes/cgrad-coordenacao-de-graduacao/treinamentoprofissional/>> Acesso em 07 out 2014.

CAPÍTULO VI

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

**Maria Virlândia de Moura Luz
Erivana D’Arc Daniel da Silva Ferreira
Zélia Maria de Lima Pinheiro
Maria Cláudia Paes Feitosa Jucá
Rosiléa Agostinha de Araújo
José Cleóstenes de Oliveira**

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Maria Virlândia de Moura Luz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte - Ceará

Erivana D’Arc Daniel da Silva Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte - Ceará

Zélia Maria de Lima Pinheiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte - Ceará

Maria Cláudia Paes Feitosa Jucá

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte - Ceará

Rosilêa Agostinha de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte - Ceará

José Cleóstenes de Oliveira

Faculdades Integradas de Patos/FIP

Crato – Ceará

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal analisar como se desenvolve a gestão na escola municipal Borges de Sousa da cidade de Picos-PI, verificando qual o grau de envolvimento da comunidade escolar interna na tomada de decisões, bem como com os projetos e as atividades propostas pela gestão. Nesse contexto, ressalta-se que a gestão educacional no século XXI precisa estar fundada nos princípios democráticos, priorizando o diálogo, a participação e a descentralização das decisões. Sendo assim, a escolha desse tema surgiu da necessidade de discutir de modo mais aprofundado sobre o relevante papel da gestão escolar na construção de uma educação de qualidade. Desse modo, a pesquisa trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola municipal da cidade de Picos-PI. Em relação à natureza da pesquisa, é do tipo qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado em novembro de 2015 um questionário a professores, vigias e zeladoras da escola. Verificou-se que a gestão da escola investigada se preocupa em ouvir, motivar e envolver sua equipe nas decisões, atividades e projetos que são desenvolvidos, o que repercute no modo como a equipe colabora com o que é proposto pelos gestores e que contribui com a oferta de uma educação significativa na escola. Entretanto, nota-se que a escola, bem como o trabalho da gestão,

apresenta algumas fragilidades que precisam ser repensadas e rediscutidas visando à oferta de uma educação cada vez mais de qualidade para a comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Participação. Gestão Democrática.

1- INTRODUÇÃO

A qualidade na educação é tema recorrente nos estudos, diálogos e discussões educacionais. A educação no século XXI precisa ir além da mera transmissão do saber escolar, deve ser capaz de contribuir com uma formação ética, cidadã e crítica, bem como de preparar os educandos para intervir na sociedade, gerando transformações sociais significativas. Além disso, carece “[...] se aproximar mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos” (IMBÉRNON 2000 *apud* GADOTTI, 2003, p. 25).

Assim, destaca-se o papel da gestão escolar como instrumento de fundamental importância para que esses propósitos se tornem realidade na escola. Portanto, a gestão precisa estar fundada nos princípios democráticos, priorizando o diálogo, a participação e a descentralização das decisões. O gestor deve agir com ética e compromisso de modo a instigar a integração e a participação de todos os envolvidos no contexto educacional nas decisões, atividades e projetos da escola.

Ressalta-se que o gestor precisa ter habilidade de comunicação para que consiga motivar a equipe, sendo capaz de extrair o melhor que cada um tem a oferecer, sabendo ouvir, dialogar e mediar os conflitos que surgem no cotidiano da escola. (TAVARES, 2009).

Partindo desse pressuposto, destacamos a relevância das discussões sobre gestão escolar, que segundo Heloísa Lück (2009, p. 24):

É o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). [...] Constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Nesse contexto, Luckesi (2007) assegura que a escola, a sala de aula é local privilegiado para ensinar o respeito a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente. Coloca

que a proposta de educação do século XXI defendida pela UNESCO está ancorada no “viver junto” e que, portanto, a escola precisa caminhar nessa direção.

Segundo Edgar Morin (2000), a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos formais, fragmentados em disciplinas, descontextualizados. É necessário haver uma religação dos saberes. Os saberes formais não são e não podem ser tratados, nos ambientes educacionais, como dissociados das esferas éticas, estéticas, culturais, espirituais e sociais dos indivíduos.

Assim, o papel do gestor é de fundamental importância para que esses propósitos se concretizem na escola. Deve assumir essa tarefa com ética, compromisso, motivação e responsabilidade, instigando a comunidade escolar a partilhar e colaborar com essas aspirações.

Tavares (2009) salienta que os dirigentes devem instigar a participação de toda a comunidade escolar e local nos processos decisórios, por meio de uma gestão integrada que seja capaz de despertar nos envolvidos no processo educacional o espírito de colaboração e compromisso com a escola. Mediante isso, prepondera-se a discussão sobre gestão democrática e participativa.

Para Dourado (2006, p. 58) a gestão democrática, “[...] no sentido *lato*, pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania”. Vale ressaltar que a gestão democrática é um dos princípios do ensino que está regulamentado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, e no inciso VIII do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

Além disso, a meta 19 do Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2024) é direcionada à gestão democrática, que é vista como um mecanismo que traz melhorias para os sistemas de ensino e para as políticas na área da educação. O decreto nº 12.765, de 19 de setembro de 2007, do estado do Piauí, regulamenta o art. 119 da Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006, disciplinando a gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí, garantindo, em seu artigo 1º, inciso VI “a descentralização do processo educacional”.

Entretanto, para além da legislação, Dourado (2006, p. 58-59) assevera que para que a gestão democrática se efetive concretamente nas escolas é necessário:

[...] instituir processos de efetiva participação política; da gratuidade do ensino; da universalização da educação básica e superior; do planejamento e da coordenação descentralizados dos processos de decisão e de execução; do fortalecimento das unidades escolares por meio da efetivação da autonomia das unidades escolares; da articulação entre os diferentes níveis de ensino; da definição coletiva de diretrizes gerais para a educação nacional; da exigência de planos de carreira para o magistério público; da vinculação de verbas para a educação; da democratização das formas de acesso, permanência e gestão.

Além disso, a gestão escolar deve se desvincular da tendência burocrática, que tende a centralizar e emperrar os processos, para dar lugar a possibilidades de construção coletiva das diretrizes, normas e procedimentos que norteiem o processo de ensino-aprendizagem, de modo que todos tenham direito de emitir suas opiniões,

contribuindo com a mudança de paradigma da educação, que em muitos casos ainda é pautada na unilateralidade do processo decisório.

Luckesi (2007, p. 2) amplia ainda mais esta discussão quando expõe que:

[...] democrática e participativamente, a comunidade pode e deve, junto com a escola, cuidar de sua manutenção e integração em seu espaço; os pais podem e devem, de modo ativo e comprometido, participar, junto com a escola e seus educadores, da orientação dos seus filhos e estudantes para a vida escolar e para a vida fora da escola, participar da manutenção da escola e de sua integração com a comunidade; os professores podem e devem cuidar da manutenção da escola em termos de não-deprecação dos móveis e de seu espaço físico, de limpeza, assim como dos estudantes que forem adjudicados a eles, para que efetivamente aprendam e se desenvolvam; os estudantes podem e devem cuidar do espaço físico da escola, sua manutenção e limpeza, da biblioteca, dos jardins, dos móveis e, principalmente, assumirem responsabilidade de sua aprendizagem e desenvolvimento. Os estudantes necessitam de aprender a viver em grupos, o que exige cuidados bem específicos consigo mesmo, com o meio e com os outros, no que se refere ao estudo, à aprendizagem, ao cumprimento de suas tarefas.

Para Silva (2009) a escolha do diretor por meio das eleições diretas também contribui com a concretização de uma gestão mais democrática. Defende que quando o diretor é eleito pela comunidade há mais chances desta colaborar com suas propostas de trabalho.

A esse respeito Tavares (2009) destaca que em muitas escolas ainda vigora a indicação política de diretores e que isto está muitas vezes vinculado à troca de favores que pode prejudicar a qualidade da educação ofertada. Nesses casos, corre-se o risco dos anseios de uma minoria prevalecer em detrimento aos da coletividade.

Entretanto, Dourado (2006) adverte que apesar de referendar a escolha dos diretores por meio das eleições diretas, deve-se ter cuidado para que essas eleições não introjetem os vícios dos pleitos para escolha dos representantes políticos, evitando, dentre outras coisas, que o voto seja trocado por futuras regalias particulares advindas dele. Por isso, chama a atenção para a necessidade de garantir a implantação de outros organismos de participação colegiada na escola.

Portanto, nota-se que apenas a escolha dos gestores através do voto não é suficiente para garantir a democratização do ambiente educacional. É necessária a efetivação de vários mecanismos de participação, dentre eles, o Projeto Político Pedagógico, o Conselho Escolar e o Conselho de Classe.

Tendo por base esse contexto, a escolha desse tema surgiu da necessidade de discutir de modo mais aprofundado sobre o relevante papel da gestão escolar na construção de uma educação de qualidade. Tem como objetivo principal analisar como se desenvolve a gestão na escola municipal Borges de Sousa, da cidade de Picos-PI, verificando qual o grau de envolvimento da comunidade escolar interna na tomada de decisões, bem como com os projetos e as atividades propostas pela gestão. Além disso, propõe desenvolver discussão teórica sobre a gestão

educacional e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem, bem como discutir sobre o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

Vale destacar que o presente artigo está fundamentado nas teorizações de Lück (2009), Luckesi (2007), Tavares (2009), dentre outros autores que subsidiam as discussões e reflexões relacionadas à gestão escolar.

Com a concretização desse trabalho, espera-se suscitar outras pesquisas nesse campo de estudo e contribuir com a promoção de debates e reflexões acerca do tema em espaços sociais e educativos, levando educadores, alunos e sociedade em geral a refletirem de maneira mais aprofundada sobre o papel da gestão educacional.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida como requisito para aquisição do título de especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Integrada de Patos/polo Crato-CE e revista em 2017, com a colaboração das co-autoras. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola municipal da cidade de Picos-PI. Em relação à natureza da pesquisa é do tipo qualitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32), a pesquisa qualitativa preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Desse modo, com a concretização desta pesquisa, pretendeu-se analisar como se desenvolve a gestão na escola municipal Borges de Sousa da cidade de Picos-PI, verificando qual o grau de envolvimento da comunidade escolar interna na tomada de decisões, bem como com os projetos e as atividades propostas pela gestão.

A escolha pela escola municipal Borges de Sousa se deu devido ela ser considerada pela Secretaria Municipal de Educação de Picos como uma das escolas que se destaca no desenvolvimento de projetos significativos, o que, segundo a Secretaria, tem trazido resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem dos educandos. A pesquisa foi realizada com os professores, vigias e zeladoras da escola.

Foi desenvolvida uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e realizada uma pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado nos dias 19 e 20 de novembro de 2015 um questionário com sete questões abertas a professores e demais servidores da escola. Participaram da pesquisa nove professores, um vigia e uma zeladora. Ressalta-se que os dados coletados serão analisados e discutidos no capítulo seguinte, no qual trataremos também do Projeto Político Pedagógico da escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. A GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL BORGES DE SOUSA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A escola municipal Borges de Sousa é localizada na Rua Projetada, s/n, Povoado Umarí, zona rural da cidade de Picos-PI. Oferta educação infantil: Maternal, Jardim I e II e ensino fundamental: 1º ao 7º Ano. Foi fundada em 04 de março de 1969 no governo do então prefeito de Picos, Helvídio Nunes de Barros. Recebeu a denominação em homenagem ao doador do terreno, Pedro Borges de Sousa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015)

O corpo docente é formado por 17 (dezessete) professores, sendo 25% com regime de 40 horas e 75% com regime de 20 horas, destes, 90% são efetivos e 10% são celetistas. Quanto à graduação 100% possuem curso superior e 80% possuem especialização. Já o corpo discente totaliza 154 alunos distribuídos nos dois turnos (manhã e tarde). A parte administrativa é composta por 01(um) diretor, 01(uma) coordenadora pedagógica/Mais Educação, 02(dois) secretários, 02(dois) vigias, 01(uma) merendeira, 03(três) zeladoras (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015).

A escola desenvolve vários projetos, tais como: Leitura e Escrita, Meio Ambiente, Cultura Popular, Histórias de Vidas, dentre outros, “visando melhorar a aprendizagem do aluno, conscientizar sobre a importância da preservação ambiental e resgatar os costumes dos nossos antepassados, bem como, outras melhorias em prol do crescimento intelectual e moral do mesmo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 6).

Segundo o Projeto Político Pedagógico-PPP (2015), a escola apresenta alguns problemas internos e externos. Os internos são: baixo rendimento acadêmico dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental; ausência da família no acompanhamento escolar dos educandos inseridos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental; dificuldade em fazer com que alguns alunos sigam as normas disciplinares da escola; estrutura física que não oportuniza as práticas esportivas devido à falta de uma quadra esportiva. Falta também sala de leitura, dificultando o desempenho das atividades escolares. Já os externos são: falta de acompanhamento de alguns pais nas tarefas escolares; baixa participação de alguns pais nas reuniões bimestrais e falta de envolvimento da comunidade.

Tais problemas devem ser superados com a colaboração de toda a comunidade escolar e local, pois “o ensino-aprendizagem é um processo contínuo, coletivo, participativo, assumido por toda equipe escolar e pela comunidade em prol de uma educação de qualidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 7). O documento acrescenta que:

O projeto se dá de forma coletiva, onde todos os personagens direta ou indiretamente, pais, professores, alunos, funcionários, corpo técnico-administrativo são responsáveis pelo seu êxito. Assim, sua eficiência

depende, em parte, do compromisso dos envolvidos em executá-lo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 9).

Desse modo, a escola prima pela democracia e acredita que a construção do conhecimento se dá de maneira coletiva, onde todos os envolvidos com o contexto escolar são corresponsáveis pelo seu sucesso. No tocante à gestão propriamente dita, o documento aponta que “[...] todas as atividades devem ser coordenadas pelo núcleo gestor em regime de cooperação com todos que compõem a escola e com a comunidade”, primando assim por uma gestão democrática e participativa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 7).

A escola ainda não dispõe de Conselho de Classe, mas a criação desse Conselho é uma meta do PPP. Conta com o Conselho Escolar, que tem como atribuições:

[...] deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 21).

Desse modo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2015), a escola prima por uma gestão democrática, pautada pelos princípios da ética, do respeito a diversidade e pluralidade de ideias, das decisões compartilhadas e coletivas, em que toda a comunidade escolar e local é instigada a opinar e colaborar com o desenvolvimento da escola e a construção do saber.

Sendo assim, dando prosseguimento às discussões sobre como se desenvolve a gestão na escola Borges de Sousa, analisaremos agora os dados coletados com a pesquisa de campo.

3.2. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A partir de agora discutiremos as respostas obtidas com a aplicação dos questionários de pesquisa. No que diz respeito à primeira pergunta, quando questionados (as) sobre o que entendem por gestão democrática, os (as) pesquisados (as) foram unânimes em dizer que é uma gestão que oportuniza a participação de todos os segmentos da escola. Por as respostas obtidas, nota-se que eles (as) entendem participação como a possibilidade de opinar nas tomadas de decisão da escola, bem como o fato de serem ouvidos (as) pela gestão.

Quanto ao segundo questionamento, que se propôs a investigar se os (as) pesquisados (as) conheciam a legislação que trata da gestão democrática nas escolas, dos (as) 11 respondentes, 72, 8% disseram que não e 27,2% que sim. Seguem as especificações dos (as) investigados (as) que disseram conhecer a legislação:

Pesquisado (a) A: “A lei nº 10.576 de 14 de novembro de 1995 que estabelece princípios para a educação brasileira”. Na verdade, a referida lei dispõe mesmo sobre a Gestão Democrática do Ensino Público, mas não é Lei federal nem do estado do Piauí. É uma legislação do estado do Rio Grande do Sul, que, inclusive, foi atualizada pela Lei nº 13.390, de 15 de maio de 2012.

Pesquisado (a) B: “Conselho Escolar”. O (a) respondente só se referiu ao conselho escolar, que é um dos instrumentos previstos na LDB/1996 como um princípio da gestão democrática.

Esses resultados podem denotar que há um desconhecimento por parte dos educadores sobre a legislação que trata da gestão. De modo geral, tal fato nos faz refletir sobre a necessidade de investimentos em formação continuada, bem como a respeito de haver uma maior valorização dos profissionais da educação, pois, ao serem mal remunerados, muitos educadores chegam a trabalhar três turnos diariamente. Supõe-se que isso dificulta a disponibilidade de tempo para se atualizar sobre assuntos relevantes da sua área de atuação, o que é de fundamental importância para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

No que se refere à escola investigada, constam no Projeto Político Pedagógico, metas voltadas a formação continuada dos docentes. Talvez, essa seja uma bandeira que deva ser ainda mais defendida pela gestão da escola frente à Secretaria de Educação e os órgãos competentes.

Quanto à avaliação que fazem da atuação da gestão da escola, 100% afirmaram que positiva. A maior parte das respostas aponta que todos os setores da escola participam das decisões e que o gestor é aberto a discutir e ouvir as opiniões de todos. A seguir, algumas das respostas dadas pelos (as) respondentes:

Pesquisado (a) B: “Porque este atua de forma democrática, possibilitando a todos os envolvidos participarem das decisões a serem tomadas na escola”.

Pesquisado (a) C: “Porque faz realmente a coisa acontecer através de seu empenho e dedicação”.

Pesquisado (a) D: “Porque o gestor é aberto e acessível a sugestões de funcionários, alunos e todo o conselho escolar”.

Pesquisado (a) E: “Porque é uma gestão que cumpre na prática sua função. É atuante e sempre está apto a auxiliar todos que formam a equipe escolar”.

Questionados se consideram a gestão da escola democrática, 100% denotou que sim. Nota-se que o conceito de gestão que deram na primeira pergunta do questionário foi reafirmado aqui, ao se referirem à gestão da sua escola. A participação nas tomadas de decisão sempre está contida nos discursos dos (as) pesquisados (as):

Pesquisado (a) F: “Porque todas as decisões são tomadas de acordo com todos os funcionários, tudo é claro e transparente”.

Pesquisado (a) G: “A gestão sempre abre espaço para que possamos dar nossas opiniões e sugestões”.

Quando interrogados quanto a se sentirem motivados a colaborar com as ações, atividades e projetos propostos pela gestão, 100% respondeu que sim. As respostas dadas pelos (as) respondentes podem ser resumidas nas seguintes

justificativas: quando há participação nas tomadas de decisão o grupo se sente mais motivado a colaborar com o que é proposto; o trabalho, quando é reconhecido e valorizado, torna a equipe mais solícita; o gestor “não é um chefe é um líder” (Pesquisado (a) D); a gestão sempre motiva a equipe e dá suporte no que é necessário para realização dos projetos; “os projetos são dinâmicos e causam impacto na comunidade” (Pesquisado (a) F); os projetos auxiliam na aprendizagem dos educandos; o gestor sempre estimula o educador a buscar mais conhecimentos; mensalmente há reuniões para traçar metas e elas são colocadas em prática por todo o grupo;

Percebe-se que a equipe é bem integrada e satisfeita com o trabalho da gestão, que parece se dedicar para promover atividades diferenciadas na escola, contando com a participação e colaboração da equipe. Entretanto, nos chamou a atenção a justificativa de um (a) dos (as) professores (as) pesquisados (as):

Pesquisado (a) H: “[...] todas as ações são em benefício de todos que fazem parte da escola (alunos e funcionários)”. O (a) educador (a) considerou como integrantes da escola apenas alunos (as) e funcionários, extinguindo desse contexto pais e comunidade local, o que nos leva a refletir se isso é um reflexo do trabalho desenvolvido pela gestão, que dispensaria menos atenção a comunidade externa ou se é mesmo uma visão particular do (a) professor (a) e que não tem relação nenhuma com a atuação da gestão.

Levando-se em consideração as respostas dadas pelos (as) demais pesquisados (as), acredita-se que a segunda proposição seja a mais condizente com a realidade. Porém, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada buscando identificar também a visão da comunidade externa sobre a gestão da escola. Em trabalhos posteriores essa pesquisa pode e deve ser enriquecida.

Questionados se já participaram de alguma tomada de decisão da escola, 91% afirmou que sim e 9% que não. Dentre as situações em que eles têm a oportunidade de tomar decisão, foram citadas: reuniões de pais e mestres, planejamentos, realização de eventos e projetos na escola, reuniões de conselho escolar, elaboração do Projeto Político Pedagógico e em situações que surgem no cotidiano escolar.

É válido destacar que um (a) dos pesquisados (as), apesar de indicar em todas as outras seis respostas que a gestão estimula a participação e as decisões coletivas, afirmou que nunca participou de nenhuma tomada de decisão.

Quando interrogados se achavam que a gestão conhecia seus anseios e opiniões, 81,8% responderam que sim e 18,2% que não. Ressalta-se que os que responderam negativamente foram o vigia e a zeladora, o que pode indicar que talvez as opiniões e anseios desses segmentos não estejam sendo considerados, como eles gostariam, pela gestão da escola.

Com base nesses resultados, verifica-se que a gestão da escola se preocupa em ouvir, motivar e envolver sua equipe nas decisões, atividades e projetos que são desenvolvidos, o que repercute no modo como ela colabora com o que é proposto. Esse trabalho em equipe contribui com a oferta de uma educação significativa na escola. Entretanto, nota-se que a escola, bem como o trabalho da gestão apresenta

algumas fragilidades que precisam ser repensadas e rediscutidas visando à oferta de uma educação cada vez mais de qualidade para a comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante tudo isso, percebe-se que a gestão da escola é bem aceita pela sua equipe e que busca valorizar a opinião e instigar a participação de todos nas atividades e decisões a serem tomadas, o que reflete no engajamento dos educadores com as propostas da gestão e, conseqüentemente, com a qualidade da educação ofertada nessa instituição de ensino. Isto vai ao encontro do que afirma Lück (2009, p. 69) que “escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção da educação de qualidade para todos”.

Nota-se que, mesmo a escolha dos diretores no município acontecendo por meio de indicação política, a gestão da escola investigada é democrática. Seu dirigente é responsável e comprometido com sua equipe e com a educação. Todavia, a gestão da escola ainda apresenta fragilidades que precisam ser repensadas e rediscutidas.

Destaca-se que algumas metas propostas no PPP precisam ser efetivamente colocadas em prática, tais como a implantação dos conselhos de classe e investimentos em formação continuada para os servidores. Essas ações podem contribuir ainda mais com o desenvolvimento da escola.

Nesse contexto, compreende-se que a gestão democrática deve ser o modelo a ser adotado pelas escolas na busca de uma educação plena e que contribua com a transformação social almejada. A comunidade escolar e local deve ser incentivada não só a participar das decisões, mas também a contribuir para que as ações planejadas e discutidas sejam de fato materializadas.

Por tudo isso, acredita-se que quando a comunidade escolar participa efetivamente das decisões e processos escolares se sente mais motivada a colaborar e contribuir com a construção de uma educação mais significativa e de qualidade. Portanto, no século XXI a gestão escolar deve se direcionar para essa via do diálogo, da democracia, do respeito e da ética.

Frente a isso, espera-se que este trabalho venha despertar novas pesquisas sobre a temática abordada de forma que promova um maior debate e reflexão sobre o assunto, proporcionando a ampliação de conhecimentos e contribuindo com uma maior compreensão sobre a relevância da gestão democrática e participativa no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Gestão da Educação Escolar**. Ministério da Educação, Brasília:Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Ministério da Educação, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão democrática na escola, ética e sala de aula**. Revista ABC Educatio. São Paulo, n. 64, v. 64, p. 30-33, [2007]. Disponível em: <http://luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_64_gestao_democratica_da_escola.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

PIAUI (Estado). Governo do Estado do Piauí. **Decreto nº 12.765 de 17 de setembro de 2007**. Regulamenta o art. 119 de Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006, disciplinando a gestão democrática nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino no Piauí e dá outras providências. Piauí, 2007. Disponível em: <

<http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13562>>. Acesso em: 01 jun.2016.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Borges de Sousa**. Picos, 2015.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Gestão Escolar Democrática**: uma contextualização do tema. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 91-106 jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/306/340>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ABSTRACT: The main objective of this article is to analyze how the management of the Borges de Sousa municipal school in the city of Picos-PI develops, verifying the degree of involvement of the internal school community in decision-making, as well as the projects and activities proposed by management. In this context, it must be emphasized that educational management in the 21st century must be based on democratic principles, prioritizing dialogue, participation and decentralization of decisions. Therefore, the choice of this theme arose from the need to discuss in a deeper way the relevant role of school management in the construction of a quality education. Thus, the research is a case study carried out in a municipal school in the city of Picos-PI. In relation to the nature of the research, it is of the qualitative type. As a data collection instrument, a questionnaire was applied to teachers, watchmen and custodians of the school on November 2015. It was verified that the management of the investigated school is concerned with listening, motivating and involving its team in the decisions, activities and projects that are developed, which has repercussions in the way the team collaborates with what is proposed by the managers and that contributes with the offer of a meaningful education in school. However, it is noted that the school, as well as the work of the management presents some weaknesses that need to be rethought and rediscussed aiming at the provision of an increasingly quality education for the community.

KEYWORDS: School Management. Participation. Democratic Management.

CAPÍTULO VII

NOÇÃO DE MARKETING EDUCACIONAL: A PARTIR DAS ATIVIDADES DA GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL FENELON CÂMARA

Ilca Andrade de Lima

NOÇÃO DE MARKETING EDUCACIONAL: A PARTIR DAS ATIVIDADES DA GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL FENELON CÂMARA

Ilca Andrade de Lima

Escola Estadual Presidente João Goulart

João Pessoa - Paraíba

E-mail: ilca.adelima@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho ressalta os desafios e estratégias de “Marketing” de uma gestão pública, a partir de ações aplicadas em uma gestão escolar, para alcançar a melhoria da qualidade educacional e social de uma comunidade - uma ação coletiva de aprendizagens multidisciplinares no processo de construção dos conhecimentos e das ações práticas sociais. No entanto, na sua criação não há a proposição profunda da discussão das origens históricas, e das legislações quanto a estas mudanças educacionais, estudadas por alguns teóricos-pesquisadores, porém existem importantes referências para a compreensão desta complexa construção, e na implementação das estratégias transformadoras para o aumento do desempenho do ensino e aprendizagem.

Este trabalho teve como objetivo geral promover e intensificar ações práticas coletivas de aprendizagem multidisciplinar entre a gestão, equipe escolar e comunidade para a melhoria da Educação Integral dos estudantes e nos Índices Avaliativos do MEC e da SEE, respaldando teoricamente o argumento da objetividade.

Portanto, neste texto, relata-se a colaboração real e positiva de um trabalho de Gestão Pública Democrática, sensibilizada nas ações sociais e no entendimento de que é possível construir uma Educação de qualidade; e quando partimos da conscientização no respeito a todos, que fazem parte deste processo, é, principalmente, a partir da vulnerabilidade social infantil.

Por meio dessa conscientização, tomam-se como base as ações sociais e as políticas educacionais complexas e seus entraves aplicados à Escola Estadual de Ensino Fundamental I Fenelon Câmara, situada na comunidade do Castelo Branco III, em João Pessoa- Paraíba, a qual foi contemplada com vários méritos e prêmios, a saber: o Prêmio Escola de Valor, e o Prêmio Mestre da Educação, e os Índices Avaliativos de referência, como também reportagens no Portal do MEC. Essas ações incrementadas são evidências de um progresso institucional, embora houvesse muitos obstáculos, assim como também a desintegração desta referida instituição, devido à ação política inadequada, visto que a extinção da funcionalidade institucional não se justifica por haver construtos, preceitos e ações que demonstram um empenho e elevação do teor didático-pedagógico. Essa ideia expressa nesse trabalho, não se constitui de um método para promover a instituição, mas compõe-

se de uma ação de demonstração de que a conscientização e sensibilização é um meio mais apropriado para resolver problemas educacionais.

As ações impulsionadas por esta entidade escolar promoveram não só uma ascensão do interesse e apreço da comunidade circundante, a qual representa uma parte da sociedade que necessita de atenção quanto ao serviço educacional mediante à carência nesse referido setor.

No Encontro de Educadores, intitulado Congresso Nacional de Educação, no qual se divulgou este trabalho, há a oportunidade de fortalecer uma luta motivacional em larga escala contra as discrepâncias educacionais e sociais, tendo uma consciência crítica da pedagogia do sistema educacional e dos caminhos da interdependência.

Diante deste fato, fortalece-se ainda mais o processo de melhoria desta educação - uma construção coletiva multidisciplinar - que surgiu nos desafios e nas estratégias de *marketing* de uma gestão, com um olhar de participação integral nas necessidades de uma população local, a qual buscou em conjunto com a comunidade escolar ações fortes e favoráveis referentes ao processo de ensino-aprendizagem e suas relações sociais e de cidadania, principalmente, referentes ao respeito à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aos estudos teóricos da Educação, nas Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Ensino e à elaboração do real cotidiano do Projeto Político Pedagógico da referida instituição. Neste âmbito, não foi preciso afrontar ou diminuir “setores”, e sim buscar alternativa de trabalho coletivo para superar desafios.

Uma Educação que opera neste contexto sobre o foco direcionado à LDB, que segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 20 de dezembro de 1996. Em seu art. 1º, amplia o conceito de educação considerando-a como "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".

Neste âmbito de ampliação educacional, e na existência de uma satisfação quanto ao processo de abordagem pedagógica da escola, há alguns anos, a gestão dessa referida escola sempre teve iniciativa de melhorar as metas educacionais em maior complexidade, sensibilizando a equipe e incentivando por resultados satisfatórios em todos os âmbitos da aprendizagem. Na compreensão desta propositura, e na condição de que não se deve deixar estabilizar as metas, é o que movia esse ensino, deixando todos em constante desafio de mudança a cada obstáculo encontrado para atingir índices de qualidade escolar de excelência.

Para o educador Paulo Freire (1979) enquanto ao seu livro “Educação e Mudança” nos revela em sua exposição de ideias a ênfase do compromisso verdadeiro para o engajamento do processo de mudança do ser, da conscientização do homem no seu tempo e espaço histórico, para transformação de mundo.

Agindo no comprometimento de uma ação, é fundamental a postura ética desta percepção na mudança em um sistema político de ações planejadas, uma característica importante da gestão escolar, corpo docente e comunidade, todos eram estimulados à modificação contínua da lógica de construção e

compartilhamento do conhecimento, considerando que a aprendizagem vem ocupando todas as esferas da vida, seja sociocultural e/ou familiar.

Uma luta cotidiana dos saberes em suas diversas trilhas para fundamentar caminhos com êxitos, aqui tornou-se necessário ampliar métodos e modos de subjetivação positivos. Ampliando alternativas coletivas que promovesse práticas de ensino bem-sucedidas, gerando aprendizagens dinâmicas e novas expectativas de melhoria pedagógica.

Outro educador que motivou a esta realidade foi Miguel Arroio (1987) que nos faz importantes argumentações quando nos deslumbra em seu livro “Da escola carente à escola possível”, uma visão crítica histórica educacional, porem articulando saída a estas ideologias, ressalta que:

Sabemos dos limites das escolas e suas especificidades e carências, no entanto, não ser estas especificidades neutras, estáticas e sim promover oportunidades e condições a serem redirecionadas como proposta pedagógica do real de vida (p. 19).

Ou seja, reforça-se a importância do papel da mudança na conscientização de quem tem o compromisso educacional e social do saber, partindo da concepção que todos têm direitos e potencial para aprender, e viabilizar projetos em diferentes caminhos reais a estes conhecimentos globais - seria a sensibilização do crescimento educacional e social.

Logo, ao priorizar a qualidade educacional de forma integral, respeitamos estudos teóricos educacionais positivos e nos comprometemos também contribuirmos positivamente para a mudança do patamar de educação do Estado. Com este olhar, a gestão seguiu em frente com professores, funcionários, alunos e comunidade escolar, ousando na construção de novos pilares de conhecimentos que fizeram fundamentar a educação holística qualificada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Marketing, em sua terminologia, refere-se ao contexto mercadológico, porém em sua amplitude conceitual, explana-se marketing no âmbito das relações interpessoais para argumentar este trabalho. O conceito de marketing não está vinculado a uma imagem de empreendimento lucrativo, mas à propagação de panorama no qual há trocas de ideologias e de valores.

Marketing é uma função organizacional e uma série de processos para a criação, comunicação e entrega de valor para clientes, e para o gerenciamento de relacionamentos com eles, de forma que beneficie a organização e seus *stakeholders*. (DARROCH *et al*, 2004 *apud* FREDERICO, E., p. 1, 2008). Segundo esse autor marketing é uma categoria remetida à relação entre cliente e vendedor ou comerciante. Para se compreender o conceito dentro do âmbito da educação, subleva-se o teor de “relacionamento entre duas partes” a um binômio,

especificamente, consistido em escola e sociedade, mais aproximadamente a esses dois fatores.

A escola, nestes termos, tem como papel de transformação social e de propagação de valores. Em seu espaço restrito detém a representação de um agente de mudanças, por ser um transmissor de ideologias. Propaga os valores que a sociedade expressa, a partir do indivíduo, o qual porta preceitos e valores que são e/ou estão intrínsecos em cada ser. Para essa concepção cabe refletir sobre o *habitus*, terminologia usada pelo autor Bourdieu.

Bourdieu apresenta o conceito de *habitus* como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social (ALMEIDA, 2005, p 142).

São necessários, para que a haja uma propagação de valores por parte da escola, os quais são já construídos - uma peça fundamental pode-se dizer ao nos apropriarmos do conceito de *habitus*; é o contexto familiar, no qual se forma todo o “ser” que vai passar pelo “filtro”: a sociedade. Logo, em suma a instituição de ensino torna-se um reprodutor social.

Esse teor conceitual consiste um meio de compreensão para entender o conteúdo do marketing educacional expresso por este trabalho. Na visão do real empenho educacional, notadamente da Escola Estadual de Ensino Fundamental I Fenelon Câmara, situada na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, o representativo do “produto” é o valor demonstrativo de parte do *habitus*, isto é, o social se emerge como um ponto primordial e meio de divulgação das propostas de ensino. Com esse pensamento, entendemos que a escola por ser um reprodutor de valores não deve deixar de ser uma fronteira com a sociedade (MELLO, 1982 *apud* ARROYO, 1987).

Sabe-se que a visão relativa à Marketing é confundida com o seu teor de capitalismo exacerbado, cujo conteúdo expresso não é condizente, apesar das fontes existentes serem decorrentes dessa concepção, assim como se retrata no fragmento a seguir:

Colombo (2004), afirma que o objetivo do marketing é empreender esforços para conhecer e compreender tão bem o cliente que, ao desenvolver ações institucionais, seja possível, ao longo do tempo, fazer com que o serviço educacional vigente se venda por si mesmo¹.

Essa visão mercadológica transmitida por essa ideia remete ao foco da instituição de ensino: o seu objetivo, a sua meta. Todas as atividades desenvolvidas

¹VICENTINE, C. & STEIDEL, R. **Por que investir em Marketing Educacional?** As ferramentas do Marketing Auxiliando a escola a definir seu foco no cenário atual. Disponível em <
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI123.pdf>

são para a formação do indivíduo a exercer a sua função de cidadão e de pessoa quanto membro da sociedade. O lucro representativo consiste no produto final da escola: a formação do ser pensante, nos preceitos freirianos, e membro da sociedade. Logo, “o compromisso da escola é um compromisso com a sociedade, e ela deve estar atenta ao mundo e às suas demandas” (REIS, 2011 p. 91).

No marketing, as estratégias para captar clientes e capacitar funcionários para venda constituem-se de diversos meios. Assim como no âmbito educacional, o marketing existente na escola, quanto entidade formadora, consiste no empreendimento de métodos de ensino-aprendizagem, e métodos de relacionamento entre os membros da comunidade escolar.

Superar o individualismo, o comprometimento com a vida coletiva, a capacidade de tomar decisões a partir de um sistema de princípios, as atitudes positivas no convívio social e várias outras demonstra a preocupação em fazer da escola o local apropriado para formar o cidadão (REIS, 2011, p. 99).

Essa ideia expressa por Reis (2011) eleva a função da escola não só como instituição, mas como entidade de transformação social – notadamente uma similaridade com a visão conceitual de Bourdieu – e acrescenta que há um valor diferencial: o afastamento do individualismo, ou seja, as ações que devem ser realizadas por todos que compõem a escola tende a ser, expressamente, coletiva. Ao apoiar-se de novo na exemplificação, pertinente à Escola Estadual de Ensino Fundamental I Fenelon Câmara, o trabalho coletivo é derivado de uma relação interpessoal harmoniosa – uma escola de valores, ético, moral e cívico. Notadamente, o marketing, nesse sentido, vincula-se a outro aspecto ademais do existente da formação do aluno para ser cidadão como também à formação de profissionais dotados de responsabilidade e de compromisso com a missão de educar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Muitos estudiosos ao longo da história colocaram em suas pesquisas, ideias, teorias e metodologias para que pudéssemos nos alicerçar de forma segura nos desequilíbrios dos problemas educacionais e sociais. Entretanto, nada terá muito alcance se não tivermos objetivos reais e sólidos dos caminhos que pretendemos lutar para alcançar, seja para a melhoria educacional e social de um grupo, setor ou comunidade.

“...a formação para a cidadania crítica e participativa, onde escolas criem espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula de forma organizada onde estes possam praticar democracia, iniciativa, liderança e responsabilidade”. (LIBÂNEO, 2012)²

² Disponível em <<http://pesquisaepeticapedagogicas.blogspot.com.br/2012/06/jose-carlos-libaneo.html>>

Temos entendimento das constantes mudanças e surpresas nos âmbitos burocráticos, tecnológicos e sociais dentro da educação e da sociedade, como também entendemos que, diante destas mudanças, é preciso buscar constantemente conhecimentos à compreensão dos mesmos para não estabilizarmos no tempo e espaço de mundo. Conhecendo este olhar, o propósito deste trabalho e sua metodologia é apresentar o caminho que foi estudado, redirecionado, planejado e projetado para que conseguíssemos obter o êxito de referência na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, de formação para a cidadania, e de respeito a uma comunidade, como também, na contribuição para estimular outros diálogos e debates que venham possibilitar e aprofundar amplos temas.

Partindo deste trabalho em particular, a principal trilha da Gestão foi a clareza e o repasse dos objetivos que se queria atingir a cada ação na comunidade escolar, respaldado no respeito, na ética e na transparência, um diálogo crítico construtivo para resgatar a melhoria de um grupo. As outras trilhas se encaixavam a partir do equilíbrio de cada obstáculo resolvido de um setor para o grupo, uma reconstrução de caminhos viáveis que abraçávamos de forma unida e coerente. Os passos trilhados pela instituição quanto gestão, consistem na inter-relação entre setores, os quais se explicitam a seguir:

- Gestão e SEE - Ética, transparência e respeito geravam credibilidade nos setores burocráticos.
- Gestão de 'Marketing'- Ética, transparência e respeito geravam credibilidade para alcançar a melhoria de um grupo/Comunidade. (Escola viva e acolhedora com seus ambientes limpos e coloridos)
- Equipe Técnica- Gestão trabalhava parte burocrática; pedagógica; social e comunitária.
- Gestão e professores – Consciente da profissão de escolha, respaldada de respeito recíproco e apoio as metodologias, projetos e ações que viessem contribuir a melhoria educacional e social dos educandos.
- Gestão e comunidade – Respeitada em suas diferenças, conscientizada em reuniões de sua união e força para a melhoria e sucesso de seus filhos e conseqüentemente ao social da comunidade.
- Gestão e equipe de apoio - Consciente da profissão de escolha, respaldada de respeito recíproco e apoio aos problemas nos setores.

ETAPAS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA E SUA APLICAÇÃO

- Reuniões e planejamentos mensais e bimestrais quanto a necessidade de reencontrar novos caminhos para a melhoria do processo (Avaliação dos livros didáticos-PPP- PIP- Regimento Interno- Diretrizes Estaduais das Escolas –

Acompanhamento em registro de avaliação em períodos e comportamentais – Apoio pedagógico nos Programas quando viabilizados pela SEE);

- Livro de frequência / aluno - Registro em relatório dos alunos que apresentavam ausências e déficit/dificuldade na aprendizagem objetivando acompanhá-lo com a família, buscando alternativas para ajudá-lo, uma monitoria em todos os ângulos possíveis de sua vida, com ajuda muitas vezes também das parcerias; Acompanhamento e monitoramento da sala multifuncional para os alunos com necessidades especiais em seus respectivos horários;

- Livro de ocorrência – Monitoramento das ocorrências comportamentais em relatório, sempre buscando a ética nos valores estabelecido no Regimento Interno Escolar, no Programa Liga pela Paz; Patrulha ambiental; Conselho Tutelar; Setor de psicologia e de Psicopedagogia da UFPB;

- Avaliação Qualitativa, Quantitativa e Simulados – Monitoramento das avaliações e conduzindo-os a melhorar com apoio do reforço com a participação de ex-alunos e estagiários nos conhecimentos de português e matemática (Incentivo à Produção de texto (Jornais) e simulados (xadrez); Monitores Mirins de Informática e Agentes Mirins da Sustentabilidade (Palmeiras e horta)

- Acolhimento com maior frequência aos alunos do 1º ano (novatos e de creches) respaldado nos valores da escola e apoio e segurança com (palestras; pesquisas; aula para simulados) aos alunos do 5º ano, preparando-os para uma nova etapa do Fundamental II.

- Temas Transversais e aula de campo – Conscientização, interpretar e respeitar o tema cidadania e seus respectivos ângulos e particularidades, um trabalho em conjunto com as parcerias IBAMA; UFPB; UNIPÊ; PSF; ENERGISA; LIDER DA COMUNIDADE; AGENTE SAÚDE; PATRULHA AMBIENTAL; SEMOB; FACULDADE CIÊNCIAS MÈDICA; ESPAÇO CULTURAL; e outros que viesse a enriquecer a aprendizagem.

- Reunião Pedagógica final para avaliarmos o processo educacional como um todo, delineando novos objetivos a serem superados ao ano seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental I Fenelon Câmara, percebeu-se que houve uma interação entre escola e comunidade escolar. Nos preceitos concernentes a uma instituição que preza pelos valores de bom relacionamento entre alunos, professores, funcionários, gestores e pais.

Notabilizaram-se a organização e o compromisso de formar cidadãos conscientes dos valores de cidadania, dignos de respeito social, de bom convívio; além de auxiliar formação de profissionais de bom relacionamento e de interesse pelo trabalho na educação e no cumprimento de seus deveres em uma harmonia essencial para a melhoria do convívio laboral.

Todas as ações desenvolvidas tiveram êxito e destaque, assim como foram citados nas etapas deste trabalho. As propostas aceitas pela comunidade escolar

tiveram um empreendimento educacional que gerou um rendimento elevado na formação dos discentes e na constituição do *status* institucional.

A desintegração da referida instituição não derivou do baixo desempenho, pois não houve um déficit de rendimento, ao contrário ocorreram resultados de alto valor no nível pedagógico e administrativo. O desaparecimento foi acarretado pelo desvinculo da modalidade educação infantil da rede estadual, a ser de obrigação estritamente municipal. Devido a esse impasse de cunho político, os trabalhos anteriormente iniciados não puderam ter a oportunidade de continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado firmou-se na exposição de atributos de uma educação pautada na sua capacidade de transmitir valores e formar cidadãos e profissionais capazes de promover uma educação de qualidade, por meio do seu comprometimento. Em meio a esse contexto, conceitua-se, nessa visão, o marketing.

O Marketing que se expressa não se pautou nas teorias mercadológicas, mas na promoção de estratégias que promovem uma propagação de uma relação interpessoal harmoniosa capaz de produzir resultados positivos para a ascensão escolar, tanto no seu *status* social, quanto no seu empenho em uma educação formadora de cidadãos, de seres pensantes e de profissionais conscientes de sua missão na instituição, de elevar o desempenho por meio do bom relacionamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. da S. **Pierre Bourdieu: a Transformação Social no Contexto de “a Reprodução”**. 2005. Disponível em <
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1291/1343>

ARROYO, Miguel g. **Da Escola Carente à Escola Possível** (Coleção Educação Popular). São Paulo: Editora Loyola, 1987.

FREDERICO, E. O que é Marketing? In: **Antena Web**, Antena Web - Ed. 4, 1º semestre 2008 - p.1-8. Disponível <
<http://www.antennaweb.com.br/educacao4/artigos/pdf/ed4.pdf>

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. In: **Revista Pensar**. 6 jun 2012. Disponível em <
<http://pesquisaepeticapedagogicas.blogspot.com.br/2012/06/jose-carlos-libaneo.html>

REIS, T. **Educação e Cidadania**: a batalha de uma educação comprometida. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VICENTINE, C. & STEIDEL, R. **Por que investir em Marketing Educacional?** As ferramentas do Marketing Auxiliando a escola a definir seu foco no cenário atual. Disponível em <
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI123.pdf>

CAPÍTULO VIII

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA DE APROXIMAÇÃO PARENTAL SOB A ÉGIDE DA GESTÃO ESCOLAR?

Josilene Queiroz de Lima

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA DE APROXIMAÇÃO PARENTAL SOB A ÉGIDE DA GESTÃO ESCOLAR?

Josilene Queiroz de Lima

Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia
Catolé do Rocha – Paraíba

RESUMO: Este texto apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa em andamento que objetiva compreender as perspectivas provocadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014) como política que fomenta a aproximação da escola com as famílias de alunos. Aborda, a partir de fontes documentais e bibliográficas, o panorama que contribuiu para que a aproximação parental pudesse atualmente está contemplada nas estratégias do PNE. A princípio sugere que a aproximação entre escolas e famílias é concomitante a abertura democrática; que é influenciada pelas políticas dos principais países da comunidade ocidental; que as escolas públicas brasileiras ainda não têm uma tradição de ações com esta finalidade e que é ao gestor escolar a quem se associa a incumbência de liderar essa aproximação.

PALAVRAS-CHAVE: PNE; aproximação parental; gestão escolar.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 favoreceu a criação de novas atribuições e incumbências para a gestão da escola pública brasileira, isto sob uma conotação de ideias democráticas. Paralela a essa conjuntura, o modo de acesso a essa função também tem experimentado outras configurações e atualmente ocorre de três formas: nomeação, na qual o secretário da educação ou o chefe do executivo escolhe o ocupante do cargo por critério político-partidário; concurso público, fundamentado em conteúdo técnico especial do cargo ou ofício a ser provido; e eleição, na qual concorrem professores já concursados. Nesse último caso, pode-se considerar a competência política e a legitimidade para coordenar o trabalho dos demais profissionais da escola, competência que se dá com o exercício da política e que é validada pela manifestação livre dos dirigidos expressa na legitimidade de seus votos (PARO, 2011).

Diante disso, percebe-se que o modo de escolha do gestor escolar, baseado no corporativismo (controle de um Estado autoritário) e no clientelismo (prática política de troca de favores) ainda não foi superado, mas notadamente há a possibilidade de outras formas de acesso ao cargo, como a democraticamente elegível baseada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/1996) e praticada em alguns municípios brasileiros, principalmente em escolas que formularam e consideram seus projetos político-pedagógico.

Além disso, a instituição da gestão democrática vem ocorrendo concomitantemente com a formação de conselhos escolares que contam com a

participação de toda a comunidade escolar, um instrumento democrático que leva a gestão a partilhar decisões no tocante ao planejamento, deliberação, controle e avaliação das ações da escola, tanto no campo pedagógico, no que diz respeito à produtividade, quanto em relação aos recursos financeiros destinados a cada escola, cuja aplicação, também está sob sua responsabilidade.

Convém lembrar que a criação deste organismo democrático pode estar relacionado à tendência descentralizadora da educação, fruto das novas regulações advindas com a globalização do capital, que repercutiram no sistema educacional e na rede pública de ensino e cujos aspectos ganharam evidência com o advento das políticas públicas que vêm orientando a educação neste país. A título de ilustrações citam-se também as políticas intersetoriais como o PDE-Escola, dentre outros programas que colocam a gestão da escola pública em um papel de destaque nos objetivos de democratizar as decisões no meio educacional.

A partir dessas mudanças normativas, a possibilidade de interação com a família passou a ser destaque no regimento interno das escolas, e neste documento pode-se apresentar o gestor escolar como líder formal do processo de gestão democrática e participativa, principal articulador, integrador e responsável por todas as atividades educacionais, o qual, ainda passou a ter como função, inclusive, garantir a articulação e integração da escola com a família e a comunidade.

A Carta Magna de 1988 trata a educação como direito de todo cidadão brasileiro. No Artigo 205, a educação é apresentada como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Estabelece que a promoção do ensino em nosso país, a partir de sua publicação, seria incentivada com o auxílio da família e da sociedade e teria como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para a prática cidadã e profissional, enfim, consistiria em um dever social. A partir desse marco legal, foram definidos os demais documentos para a educação no Brasil, como a LDB, que traz em detalhes a instituição da escolarização para a sociedade brasileira.

Considerando que a educação é direito de todo cidadão, essas legislações recomendam a expansão do sistema de ensino em larga escala, abrindo a possibilidade de escolarização dos membros das famílias dos meios populares que até o momento não tinham acesso à educação escolar, ou seja, propõe a expansão do número de matrículas baseada na obrigatoriedade do Estado, como descreve o Artigo 208 da Constituição Federal, o qual afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de” que “§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988), sendo a família responsável pela matrícula, e ambas, escola e família, pelo zelo na frequência escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990), quando dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, no que se refere especificamente ao direito à educação, no Artigo 53, no seu parágrafo único diz que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990), confirmando o

direito à escolaridade, bem como o incentivo de um ajuste na relação e na cooperação entre escola e família.

Na Lei de Diretrizes e Bases, que atualmente disciplina a educação escolar no Brasil, os profissionais da educação são vistos como os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nessa tarefa, pois logo no seu Artigo 2º reafirma-se que a educação é dever da família e do Estado. Além disso, vários outros trechos desse documento mencionam a participação da família na vida escolar dos filhos, especialmente na educação básica. Essa lei ainda orienta como pode ser a ação de integração entre escola e família. Nos Artigos 12 e 13, há a referência explícita das incumbências dos estabelecimentos de ensino quanto a esse processo de integração:

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...] Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No Artigo 32, referente ao Ensino Fundamental, mais uma vez verifica-se que o ensino obrigatório e gratuito das escolas públicas tem na formação básica do cidadão, conforme o inciso IV, “o fortalecimento dos vínculos de família” (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, no âmbito das políticas, programas de organização da instituição escolar, projetos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, Decreto 6094/2007) trouxeram entre suas propostas o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), considerado, pelo MEC, ferramenta gerencial para o processo de planejamento estratégico de cada instituição escolar. Dentre suas diretrizes, evidenciou-se a orientação para o envolvimento e a parceria entre escola e comunidade. Como o próprio documento explicita, o PDE-Escola é uma ferramenta para a ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade, na perspectiva de envolvimento e de coparticipação. Nesse sentido, a família é apresentada nessa proposta de gestão como uma das protagonistas na responsabilidade com a escola, como se pode compreender nas palavras a seguir.

A família ganha um lugar de destaque na política pública. Sua inclusão num cenário de partilha de responsabilidades entre o Estado, sociedade civil, aliada a processos de descentralização e fortalecimento de gestão local (municipal), desenham as novas tendências na condução da política social (CARVALHO, 2002, p. 21).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a interação com a comunidade escolar, na qual se inclui a família, não se restringe à participação dessas representações em organismos como o conselho escolar ou equivalente, passa-se a sugerir que a família se aproxime cada vez mais da centralidade da escola e que aos responsáveis por

cada instituição fica o encargo de criar os meios pelos quais a família possa participar do processo de escolarização.

2. O PANORAMA CONTEMPORÂNEO DA GESTÃO E O ESPAÇO DA FAMÍLIA

Não é por acaso que na contemporaneidade a gestão da escola é um ponto questionado no meio educacional pelos profissionais que trabalham no dia a dia da escola e pelos estudos no meio acadêmico. Em vista disso, destacam-se os resultados das pesquisas realizadas após a instituição dos marcos legais ora apresentados. Em um primeiro momento apresentam-se as conclusões de Doralice M. Araújo Cerqueira (2000, p. 10) quando afirma que “[...] não obstante as determinações legais expressas na Constituição Federal/88 e na LDB 9394/96, a implementação da democratização da gestão no interior da escola tem sido bastante lenta”. Essa autora chega a essa conclusão após dois anos de investigação em uma escola considerada típica, e ainda acrescenta que:

[...] a prática gestora desenvolvida na escola pesquisada apresenta características de padrões de autoritarismo, decisões centralizadas, separação entre as dimensões administrativa e pedagógica do trabalho educativo, ausência de gestão colegiada, funções hierarquizadas e difícil comunicação, revelando que a gestão democrática da educação ainda não é praticada conforme o ideal teorizado e legislado (CERQUEIRA, 2000, p. 10).

Diante de tal constatação, a autora observa a “necessidade de agregar às condições legais condições político-sociais, culturais, estruturais e ideológicas para que a democratização da gestão no interior da escola seja objetivamente efetivada” (CERQUEIRA, 2000, p. 10).

A essas discussões, associam-se os resultados encontrados em estudos sobre os novos encargos da gestão provenientes das legislações e dos efeitos da precarização do trabalho advindos com o processo de globalização, como os observados com [...] “a extensão de suas jornadas de trabalho, dentro do próprio estabelecimento, e o [...] aumento das horas e carga de trabalho sem nenhuma remuneração” [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 4). Atualmente, essas atividades associam-se ao gerenciamento de programas da escola, como o Sistema Presença, o Mais Educação e o PDE-Escola, dentre outros.

Nessa perspectiva, Dalila Andrade Oliveira (2010) aborda as atribuições dessa função no seio da escola e resume em poucas palavras a visão que os gestores escolares têm de si mesmos nos resultados de uma pesquisa realizada com gestores e vice-gestores na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte:

[...] os mesmos manifestaram certa impotência diante das mudanças ocorridas, [...], por não conseguirem responder às exigências trazidas pela nova legislação, aos prazos impostos pelos órgãos centrais, às *demandas requeridas por uma comunidade mais atenta e participativa*, ou ainda as

necessidades de envolver os trabalhadores e usuários no exercício da gestão escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 142, grifos meus).

A concepção de gestão democrática associa-se à articulação entre escolas e famílias, pois o que as pesquisas indicam é que é nessa interação, na abertura para o diálogo e na parceria entre ambas, “em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização”, que ocorre “o entendimento, a interlocução e a colaboração entre pais e escola” (NOGUEIRA, 2013, p. 162) e esses fatos, por sua vez, favorecem os resultados escolares.

Para isto a escola pública assume uma conotação de instituição sistêmica aberta, composta de gestores, professores e funcionários de apoio, de alunos e suas famílias, os quais se influenciam mutuamente e interagem nesse meio através de trocas. Para Heloísa Lück (2008, p. 10), essa

[...] interinfluência será tanto mais forte quanto maior proximidade e relacionamento tiverem os elementos. Essa interinfluência ocorre, quer tenhamos consciência dela ou não; e o entendimento de como ela funciona na escola é sobremaneira importante, a fim de que esta possa exercer equilibradamente sua função educativa.

Na escola, pode-se ver a interinfluência de seus componentes como um dos fatores que a torna uma instituição aberta e não fechada. Em se tratando de escolas públicas, essa abertura começa com a chamada às matrículas dos alunos – de modo que esse momento, na maioria das vezes, é o primeiro contato que a escola estabelece com os sujeitos que estarão presentes nesse ambiente durante todo o percurso letivo, ou seja, o ano escolar que por si estabelecerá outros contatos.

A interinfluência como estabelecimento de trocas é favorecida pela relação escola-família, assim como pela relação escola-comunidade. Considera-se a existência de uma interinfluência interna e externa na escola; como cada setor ou função dentro da escola requer de imediato um entendimento dos demais setores e funções, esse entendimento também pode se estender à relação entre escola, família e a própria comunidade onde a escola está inserida. Essa interinfluência ainda possibilita à escola a adaptação de programas, de objetivos e de métodos com as necessidades educacionais de cada localidade.

Assim, a escola não se caracteriza apenas como a instituição que é composta por uma equipe de funcionários, com fronteiras fixas, mas como um espaço aberto para trocas, que são delineadas por um sistema de comportamentos dos seus membros, sendo a abertura de uma gestão democrática para a participação da família uma dessas possibilidades de trocas.

A garantia da participação dos representantes das famílias e de todos os demais segmentos que compõem a comunidade escolar no conselho escolar pode ser vista como uma das ações voltadas para esta abertura e para o estabelecimento destas trocas. Esse órgão colegiado também favorece a prática da construção do que se denomina como gestão participativa, uma vez que é através da gestão democrática participativa que se pauta a vida escolar como uma prática cidadã, com

o enriquecimento e promoção de um diálogo aberto entre escola e família, no intuito de vislumbrar a garantia do direito à educação. Essa abertura também favorece a possibilidade da escola mobilizar a família para o exercício dos direitos políticos de cidadãos.

Nessa conjuntura, é importante definir como gestão democrática participativa – a prática gestora que “envolve, além dos professores e dos funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico” (LÜCK *et al.*, 2011, p. 18). Conforme essa autora, tal forma de gestão, em um primeiro momento, tende a aumentar o trabalho do gestor, já que parece tomar mais tempo que o necessário, em especial no tocante aos momentos de reuniões que essa forma de gestão requer para mobilizar e envolver os demais componentes da comunidade escolar – professores, pais e alunos –, haja vista a necessidade de orientação para aperfeiçoar as habilidades de cada membro do colegiado a fim de que conheçam técnicas específicas associadas a um ato participativo efetivo.

Entretanto, Lück *et al.* (2011) também reconhece que a ideia de participação como a descrita, na prática, ainda não está bem definida, nem mesmo para os dirigentes escolares, que são os responsáveis por construir o ambiente propício à participação dos demais membros do contexto escolar.

Diante disso, entende-se que o gestor escolar, na contemporaneidade, tem responsabilidades elevadas no exercício de sua função, pois sua posição na escola pode exercer influência sobre a dinâmica da instituição, pois é do seu papel que advém, em parte, a qualidade das inter-relações e trocas no ambiente escolar – como a articulação com professores e profissionais de apoio, bem como na interação com as famílias de alunos.

Para Lück (2008, p. 17-18), é da junção dos aspectos denominados administrativos e pedagógicos da função gestora que se destacam dois pontos importantes que coadunam com as ideias democráticas de participação e que estão entre suas atribuições. São eles: a “articulação escola-comunidade” e a “manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade”. Logo, a esses pontos o gestor escolar pode associar os aspectos concernentes à participação de todos – profissionais da educação e famílias –, sugerindo-se que ao gestor fica a incumbência de articular a relação entre escola e responsáveis por grupos familiares.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola funciona como um sistema social, como um conjunto de funções e de relações, existentes de maneira interconectada e interinfluente, de modo que as ações de um segmento reflitam de alguma forma nas ações dos demais. Isto sugere, em termos administrativos, pedagógicos e políticos, que as ações da gestão podem alinhar-se com o trabalho dos professores, dos demais funcionários e das famílias.

Diante de tais constatações, convém acrescentar que a gestão está relacionada com uma contínua inspiração de liderança no que se refere ao trabalho escolar, sobretudo pela compreensão de que existem responsabilidades que não são

delegáveis aos demais agentes da escola (LÜCK, 2008). Em conformidade com essas afirmativas, enfatiza-se que:

Estamos vivendo no meio da terceira onda de organização e orientação das estruturas e funcionamento das instituições, pelas quais o enfoque é o dado a gestão, em superação as limitações da administração. As décadas finais do século XX marcaram o surgimento de uma revolução no pensamento administrativo, em vista do que o mundo atual é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas, mais criativas e, potencialmente, mais produtivas do que foram em qualquer estágio anterior da história. A elevação da exigência no nível de educação da população, o desenvolvimento do espírito democrático e o crescente reconhecimento da interdependência entre os diferentes segmentos que constituem uma organização de trabalho, como também no contexto global, tem promovido à percepção de que a chave do sucesso no trabalho educacional está em se alcançar uma cooperação mais eficaz de gestão que supere o modelo centralizado, autocrático, controlador, cuja ênfase situa-se em regras de trabalho e na obediência (LÜCK *et al.*, 2011, p. 34).

Dessa forma, o trabalho do gestor escolar, na contemporaneidade, relaciona-se com sua capacidade de liderança, ou seja, de influenciar pessoas (professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis) para a efetivação dos objetivos propostos pela escola e para a educação, isso porque uma gestão concernente com a lógica da escola “se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais” (LÜCK, 2009, p. 20).

Entretanto, a capacidade de liderança não implica uma receita de sucesso para a gestão, pois assume uma conotação individual, e não é essa a correspondência que completa a atuação do gestor. Isso significa que a gestão escolar pressupõe o exercício de liderança, mas este não se realiza sem a gestão democrática participativa, através de um processo compartilhado de coliderança com a comunidade escolar e de interinfluência no momento de tomada de decisões nesse ambiente.

Diante disso, pretende-se dizer que a gestão escolar apresenta-se como uma função desafiante, pois não mais se procura um administrador, uma figura central na escola, e sim um articulador, cujas ações permitam a abertura para a articulação com a docência, com os funcionários de apoio e com as famílias. Cujas aberturas promovam a mobilização de estratégias para um trabalho de parceria e aproximação entre escola e família, o que contempla a compreensão da importância da participação de todos no processo educativo.

Convém enfatizar também que “hoje [...] o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais” (NOGUEIRA, 2005, p. 8), para que o processo de interinfluência possa ter início nos primeiros contatos com os membros das famílias e se suceda conforme

estes se aproximem da escola, tornando-os conhecedores e partícipes do processo educativo escolar dos filhos.

3. A APROXIMAÇÃO PARENTAL: INFLUÊNCIA EXTERNA E SITUAÇÃO INTERNA

Mediante essa explanação acerca do sistema educacional brasileiro, da gestão da escola pública, de uma escola democrática e da importância de se integrar com as famílias de alunos problematiza-se: em que medida as legislações, as políticas e os programas para a educação do país têm influenciado as ações práticas que viabilizam a aproximação entre escola e família?

Nesse aspecto, é necessário destacar que o processo de abertura das escolas para a participação das famílias não se restringe ao Brasil, haja vista que processos similares estão ocorrendo em muitos outros países, principalmente no ocidente. É possível dizer que “esse novo ideário vai encontrar confirmação no plano das políticas públicas em educação” (NOGUEIRA, 2013, p. 162), que passaram a recomendar essa abertura e incentivá-la como uma forma de cooperação, como nos revelam os programas das recentes políticas educacionais em muitos países.

Com base em Nogueira (2006, p. 156), menciona-se a criação, na Inglaterra, nos anos 1990, pelo governo trabalhista de Tony Blair, de um “contrato casa-escola” (*Home-school contracts*), mediante o qual os pais britânicos se comprometiam a assumir responsabilidades no plano da assiduidade, da disciplina, da realização dos deveres de casa de seus filhos; o estabelecimento, em 1994, pelo governo norte-americano de Bill Clinton, da colaboração família-escola como a oitava meta da educação nacional (*Goals 2000: Educate America Acts*); o lançamento, em 1998, pelo Ministério da Educação da França, de uma campanha nacional pela parceria família-escola (*Campagne nationale sur le nouveau partenariat école-famille: confiance et ouverture*) que criava, entre outros, a “Semana dos pais na escola”; e a designação, em 2002, pela Comunidade Europeia, do dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola* (grifos da autora).

O Brasil, seguindo cronologicamente esses países, buscou estimular a cooperação escola-família, chegando a instituir no ano 2000 o Dia Nacional da Família na Escola, acontecimento que se caracterizou como um fenômeno novo no cenário educacional brasileiro. Esse encontro, no princípio da proposta, seria realizado semestralmente, uma vez no primeiro e outra no segundo semestre letivo. Na ocasião, seriam desenvolvidas atividades direcionadas à interação da escola com as famílias, tendo como foco principal orientações aos pais e responsáveis para que pudessem contribuir para a formação dos filhos, tornando o lar uma extensão da escola.

Contudo, em estudo realizado para a UNESCO, Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2009) revelam como pequeno o número de projetos, programas ou políticas em curso no Brasil que tenham como objetivo específico o estímulo à relação escola-família e constatam nesse levantamento que várias experiências, localizadas em pesquisa através da *internet*, que tinham sido postas em prática, já

havia sido interrompidas com pouco tempo de duração. Tal fato leva as autoras a indicar que as experiências foram planejadas como eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades –, e não como projetos para conceber e programar uma proposta mais consistente para essa interação.

Esse estudo ainda destaca a Mobilização de Famílias pela Educação de Qualidade do Ministério da Educação, que, segundo o Plano de Mobilização Social pela Educação, resulta do chamado do MEC à sociedade para um trabalho voluntário de mobilização das famílias e da comunidade pela melhoria da qualidade da educação brasileira. Castro e Regattieri (2009) lembram ainda do lançamento da cartilha “Famílias, acompanhem a vida escolar dos seus filhos”, a qual traz algumas ações afirmativas de como a escola pode orientar a família a participar da vida escolar dos filhos, na instituição escolar ou nos lares.

Destarte, considera-se a ideia de que essa é apenas uma das novas exigências para a escola e os que nela atuam no século XXI, as quais estabelecem que “o trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a *compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto*” (NÓVOA, 2009, p. 7, grifos meus).

4. O PNE E SUAS PERSPECTIVAS EM PROCESSO

Medidas como as descritas neste artigo caracterizam as tentativas de democratizar as ações do poder público no tocante à escola pública e ainda tornar possível a participação efetiva das famílias no processo educativo dos filhos. Nesse sentido, como última retomada a Lei Maior, no que diz respeito ao Artigo 214 que “[...] estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis”, cuja integração levará à “[...] II - universalização do atendimento escolar; [...]” (BRASIL, 1988), agora em vigor com o PNE (Lei 13.005/2014) traz entre suas estratégias um ponto singular – aproximar a escola das famílias de alunos, ou seja, mais uma vez a aproximação parental aparece entre as perspectivas educacionais. Este documento, que tem duração de 2014 a 2024, apresenta como pressuposto para atingir a Meta 2, referente a “universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada [...]” a estratégia 2.9, que trata com exclusividade do incentivo “a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (BRASIL, 2014).

Apresenta ainda como pressuposto para atingir a Meta 7, concernente à média prevista pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Ensino Fundamental – média 6.0 –, a estratégia 7.28, que diz respeito à mobilização das famílias e de setores da sociedade civil no sentido de atuarem em conjunto com a escola

[...] articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2014).

Diante dessas possibilidades, precisa-se atentar para as estratégias de aproximação a serem efetivadas pela escola pública, entendidas aqui como ações práticas de aproximação, de comunicação e de chamamento à participação democrática da família no processo de escolarização da prole. Ou, que espaços serão dados a estas estratégias? Nogueira (2005, p. 9) afirma que na contemporaneidade “[...] a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, e a escola, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar”, haja vista que no passado as relações entre essas duas instituições existiam, mas de forma esporádica, menos intensa e de natureza diferente.

Enfim, com a difusão dos direitos educacionais mencionados desde a Constituição Federal de 1988, os objetivos do chamamento para a participação parental também se redefiniram, tanto do ponto de vista da instituição escolar como no entendimento da família, ademais que a escola necessita cada vez mais de apoio para superar seus problemas emergentes.

Nesse sentido, com o advento do PNE (2014-2024), assim como com as discussões suscitadas em cada Estado, Município e escola acerca de suas metas e estratégias, a interface do exercício da gestão escolar democrática voltada para a expressão da aproximação parental parece delinear-se como um ponto a ser acompanhado e pesquisado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Decreto n. 6094**. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 out. 2013.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (CF de 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Org.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

CERQUEIRA, Doralice M. Araújo. **Gestão pública: uma análise da prática**. Salvador: UFBA – Programa de Pós-graduação em Educação, 2000.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2009. (Série Cadernos de Gestão; 4).

_____. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 156-166, 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es09.pdf>>. Acesso em: 07/06/2013.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rft>>. Acesso em: 27 set. 2012.

NÓVOA, Antonio. A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 47-68.

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____. ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127-146.

_____. El trabajo docente y la nueva regulação educativa em America Latina. In: FELDFEBER, M; OLIVEIRA, Dalila A. (Comp.) **Políticas Educativas y Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones. ¿Nuevos Sujetos?** Buenos Aires: NOVEDUC, 2006. p. 53-72.

PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

ABSTRACT: This text presents the initial results of an ongoing research that aims to understand the perspectives provoked by the Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, Law 13.005 / 2014) as a policy that encourages the approach of the school with the families of students. It approaches, from documentary and bibliographic sources, the panorama that contributed so that the parental approximation could currently be contemplated in the PNE strategies. At first it suggests that the approximation between schools and families is concomitant with democratic openness; which is influenced by the policies of the main countries of the western community; that Brazilian public schools still do not have a tradition of actions with this purpose and that it is the school manager who is associated with the task of leading this approach.

KEYWORDS: PNE; parental approximation; school management.

CAPÍTULO IX

O SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROCESSOS DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

**Angely Dias da Cunha
Jéfitha Kaliny dos Santos**

O SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO/A ASSISTENTE SOCIAL NOS PROCESSOS DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Angely Dias da Cunha

Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba – Paraíba.

Jéfitha Kaliny dos Santos

Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba – Paraíba.

RESUMO: A escola é um espaço social que cotidianamente tem sido convocada a articular o conhecimento científico com o desenvolvimento humano e social de seu/sua (s) aluno/a(s). Entretanto ela tem sido marcada por problemáticas que extrapolam os muros da escola, mediante o processo de negação de direito vivenciado por toda sociedade brasileira na conjuntura atual. Diante disso, é de grande relevância que as equipes das escolas tenham em sua composição técnica um/uma profissional capacitado/a para interferir nas expressões da “questão social” que perpassam a comunidade escolar. Dito isso, este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa de cunho documental e bibliográfico, realizada pela Universidade Estadual da Paraíba em parceria com a Universidade Federal da Paraíba no período de setembro de 2015 a junho de 2016. O estudo em tela propõe trazer algumas reflexões sobre a importância do/as Assistentes Sociais nos processos de trabalho da Educação Básica, a partir de uma análise sobre a educação e a inserção do Serviço Social nas escolas, trazendo alguns apontamentos sobre a necessidade desse/a profissional no enfrentamento das questões contemporâneas do ambiente escolar, a fim de contribuir com as reflexões sobre a importância do/a Assistente Social nas equipes multiprofissionais das escolas, bem como fortalecer a luta por uma educação pública, laica e de qualidade que vislumbra a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica, Serviço Social, Problemáticas Escolares, Educação Emancipadora

1- INTRODUÇÃO

A escola é perpassada por múltiplas relações sociais que são estabelecidas por diferentes seres sociais, como os/as professores/as alunos/as, gestores/as, pais, mães, responsáveis e a comunidade cuja escola está inserida. De forma resumida:

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem tanto contribuído para a manutenção

quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (GADOTTI, 1991, p.2)

Assim observa-se que a escola é um espaço de interação social com significativa influência na vida das pessoas em relação com a sociedade, visto que no percurso natural da vida nosso maior tempo é em interação com os indivíduos dentro das escolas, de modo que esses sujeitos levam para esse espaço suas expectativas, dificuldades e esperanças.

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E se ela quiser sobreviver como instituição, no século 21, precisa buscar o que é específico dela numa sociedade de redes e de movimentos que é a sociedade atual. A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 1991, p.2).

Nesse sentido, observa-se que a escola é um espaço social caracterizado pela presença de diversos elementos sociais, econômicos, culturais e políticos que se conflitam no cotidiano escolar, donde muitas vezes esses elementos levam muito/a(s) aluno/a(s) a abandonarem a comunidade escolar, provocando o fenômeno da evasão escolar – caracterizada como afastamento temporário ou permanente dos/as alunos/as da escola.

Destarte, mediante os avanços jurídicos legais alcançados a partir da Constituinte de 1988 a Educação Básica no Brasil tem passado por várias mudanças, tanto na composição da sua equipe multidisciplinar, quanto na sua forma de compreender o que é educação, de modo que a educação deve ser compreendida para além da sala de aula, visto que as condições de vida do/a (s) aluno/a (s) refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem do/a (s) mesmo/a (s).

A partir dessa reflexão a escola é compreendida como um espaço de relações sociais que vão além da sala de aula, alcançando questões ligadas à cultura, condições de vida e trabalho, isto é, as condições objetivas e subjetivas que perpassam a permanência e o processo ensino-aprendizagem do/a aluno/a na escola. Desta feita, à medida que a escola tem esses alcances ela interfere diretamente no desenvolvimento intelectual e humano de cada sujeito envolvido nesse processo.

No entanto, compreender todas essas questões requer a presença de um/uma profissional que seja capacitado/a para lidar com as problemáticas que envolvem as relações sociais estabelecidas no movimento dialético da sociedade.

Desta maneira, confirma-se a hipótese de que há verdadeiramente a necessidade do profissional de Serviço Social na educação, pois no cotidiano escolar enfrentam-se complexas “questões sociais” que o conhecimento pedagógico não consegue enfrentar sozinho, necessita-se de outros conhecimentos e profissionais agindo de forma interdisciplinar e intersetorial (LOPES, 2006).

Diante disso, os Projetos de Lei (PL) n.º 3.688 de 2000 e n.º 837 de 05 de julho de 2005, que dispõem sobre a introdução do/a Assistente Social no quadro de profissionais da educação básica no país, segurado no subsídio legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que dispõe sobre o preparo dos profissionais da educação frente às demandas apresentadas nas unidades escolares, é aprovado e explicita a importância dessa profissão na relação da família para com a escola, a sociedade e o Estado.

Sendo assim, cabe-nos pontuar que o debate sobre a inserção do/a profissional do Serviço Social na Educação não é recente, por isso realizamos uma explanação histórico- crítica sobre a inserção do/a Assistente Social nas escolas públicas do país; uma análise sobre os elementos contemporâneos do ambiente escolar e a importância do/a Assistente Social no enfrentamento desses elementos contemporâneos.

Diante disso, este artigo que resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca da importância do/ a Assistente Social nas escolas públicas brasileiras, realizará no primeiro momento uma análise da educação e a inserção do Serviço Social na Educação Básica e no segundo momento tratará sobre a necessidade desse/a profissional no enfrentamento das expressões das questões contemporâneas no espaço escolar.

2- FUNDAMENTO SOCIAL E POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL: TENDÊNCIAS POLÍTICAS, TEÓRICAS E CULTURAIS

O desgaste do tradicionalismo profissional, denominado por Netto (2011) de erosão do Serviço Social Tradicional, cujas expressões atingem também outros países da América Latina, ficando reconhecido como Movimento de Reconceituação (MR). Diferenciado internamente, o MR se expressou basicamente, através das concepções e posturas de dois grandes blocos: os modernizadores e os que apostavam na ruptura com o Serviço Social tradicional e com a ordem capitalista, ou seja, os reformistas-democratas e os radical-democratas (NETTO, 2005).

O contexto do pré-1964, marcado pelo avanço da criticidade ao modo de produção na América Latina inflexiona o Serviço Social na medida em que a categoria foi se afastando das influências religiosas e dando lugar a outras vertentes teórica-política-metodológica.

Resumidamente, Netto (2005) vai mencionar que a homogeneidade profissional, marcante desde a origem da profissão, cede lugar a diferentes visões de mundo, diferentes matrizes teóricas e diferentes práticas, desgastando o monolitismo de valores e crenças fomentados pela doutrina católica. Todavia, este

processo ganhará novos contornos a partir da instauração da ditadura militar no Brasil e, conseqüentemente, nos demais países latino-americanos.

Nesta perspectiva dialética de avanços e desafios, avanços porque o Serviço Social brasileiro encontra terreno fértil para se desenvolver: enquanto uma das profissões cuja intervenção se relaciona diretamente com o planejamento, a formulação e a execução de políticas sociais, os assistentes sociais se deparam com uma ampliação do seu mercado de trabalho, ampliação esta que rebateu em todas as dimensões profissionais: formação, prática e organização política da categoria. E desafios porque o breve contato com a teoria crítica, muito embora através de um “marxismo vulgar”, foi interrompida com a ditadura militar.

Nesse marco histórico contraditório do serviço social, Netto (2011, p.137) menciona que a erosão do tradicionalismo profissional se aprofundou, e cedeu lugar para o que denomina de renovação e fazendo-lhes referência, afirma: “nossa interpretação, portanto, atribui à autocracia burguesa a função precipitadora de um processo de erosão do Serviço Social ‘tradicional’ que lhe é anterior”.

Considerando as implicações éticas e ideoculturais próprias de um regime ditatorial, Netto (2011) destaca que apesar do aprofundamento da erosão acima aludida, esta não teve condições, iniciais, de se desenvolver numa direção crítica, considerando que a repressão neutralizou os protagonistas sócio-políticos comprometidos com a democratização do Estado e rompeu com os suportes que poderiam dar criticidade e radicalidade progressista à crise do Serviço Social Tradicional. Mas, o projeto de modernização conservadora da autocracia burguesa, conseguiu contraditoriamente, dar andamento a esta crise, mesmo numa perspectiva teórico-metodológica de base conservadora.

A renovação profissional neste contexto adverso correspondeu, portanto, a um processo lento e gradual, permeado por avanços e recuos, de ordem teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, mas cujo resultado sinalizava sempre para o predomínio do elemento novo, caracterizando assim, uma renovação. Netto (2011) destaca como características centrais deste processo a laicização da profissão, a explicitação do seu caráter político e a instauração do pluralismo teórico, prático e ideocultural.

Enquanto processo, o desenvolvimento da renovação demarcou a presença de três direções teórico-político-culturais: 1) a perspectiva modernizadora; 2) a perspectiva da reatualização do conservadorismo e 3) a perspectiva da intenção de ruptura com o conservadorismo societal e profissional (NETTO, 2011).

A primeira reflete o pensamento e as posturas do segmento profissional predominante naquele contexto, cuja preocupação central era a de adequar o Serviço Social às demandas do Estado burguês da ditadura militar. Para tanto, privilegia a busca pelo aperfeiçoamento do arsenal técnico-operativo enquanto estratégia para uma melhor e mais adequada implementação das políticas sociais vigentes. O tecnicismo mantém, portanto, a necessária vinculação teórica com o pensamento conservador, preservando valores como o da liberdade individual, da justiça, da paz e da harmonia social, consolidando um conteúdo reformista burguês.

Assim, cabe ressaltar que a perspectiva modernizadora se mostrou presente nos documentos de Araxá e Teresópolis, todavia não se esgota, naturalmente, nas concepções e proposições consagradas nestes dois documentos. Antes, ela encontra impositões e matrizes diversificados em inúmeros trabalhos de profissionais e docentes cujas reflexões se desenvolveram entre a segunda metade dos anos sessenta e o final da década seguinte (NETTO, 2011, p. 165).

Nessa conjuntura, as expressões do movimento de renovação se deu a partir de dois Seminários, um em 1967 e 1970, realizados em Araxá e Teresópolis respectivamente. Como resultados desses dois seminários foram produzidos dois documentos: “Documento de Araxá” e o “Documento de Teresópolis – Metodologia do Serviço Social” que iram respaldar todas as discussões acerca da “teorização do serviço social” neste período.

No seminário realizado na cidade de Araxá em Minas Gerais, se caracterizou pela busca da ruptura com o “tradicionalismo” profissional – mesmo que seja de forma aparente essa ruptura. No plano teórico (por assim dizer), o documento está carregado de intensas contradições, isto porque, permanece ainda uma valorização da microatuação – na perspectiva do atendimento a indivíduos com desajustamentos familiares e sociais – e o plano de macroatuação ligada à visão global do homem – o desenvolvimento pleno do homem ligado ao humanismo abstrato.

Todo o discurso profissional arranca desta tensão entre o “tradicional” e o “moderno” – que será resolvida pela subsunção do primeiro ao segundo: “As exigências do processo de desenvolvimento mundial vêm impondo ao Serviço Social, sobretudo em países ou regiões subdesenvolvidas, o desempenho de novos papéis” (NETTO apud CBCISS, 2011, p. 168).

Na sequência do documento os assistentes sociais tentando avançar no rompimento com a perspectiva “tradicional”, modificam os “postulados” e os “princípios operacionais” que se dividem em “objetivo remoto” e “objetivos operacionais”. Os postulados são como nos orienta Netto (2011, p. 169), derivados diretamente do *neotomismo* “com seu eticismo inteiramente abstrato e a-histórico”. Já nos “objetivos operacionais” verifica-se um avanço ao considerar “a atuação dentro de uma perspectiva de globalidade na realidade social” e a “participação do homem em todo o processo de mudança” (NETTO apud CBCISS, 2011, p. 169). Desta forma, avança a partir do reconhecimento da “debilidade [do] indicativo-instrumental dos “postulados”, confere uma nova fundamentação à ‘participação’ [...] e, principalmente, desbasta o terreno para avançar sobre a noção de *globalidade*” (NETTO, 2011, p. 169).

Já no *Documento de Teresópolis* a ênfase é colocada na *Metodologia do Serviço Social*, este se diferencia do texto de Araxá apenas no sentido de seu direcionamento prático, pois, este se colocará como uma formulação decisivamente prático profissional.

Destarte que, apesar de um apelo maior a adoção de práticas sistematizadas a partir de uma metodologia derivada das ciências sociais, o que se verifica é uma equalização dos procedimentos tradicionais através de uma roupagem formal do

estrutural-funcionalismo configurando assim uma “modernização conservadora”. Segundo Netto (2011, p.192), as formulações do Documento de Teresópolis apontam mudanças sobre três óticas: “apontam para a requalificação do assistente social, definem nitidamente o perfil sócio-técnico da profissão e a inscrevem conclusivamente no circuito da “modernização conservadora”.

Nos seminários realizados nas cidades de Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984), apesar de uma conjuntura de recusa à posturas conservadoras de alguns seguimentos dentro da profissão que já haviam se aproximado de obras derivadas do pensamento crítico, o lastro conservador – o qual não conseguiu ser extinto pelo movimento de modernização – emplacava agora uma luta de duplo sentido: “deter e reverter a erosão do *ethos* profissional tradicional e todas as suas implicações sociotécnica e, ao mesmo tempo, configurar-se como uma alternativa capaz de neutralizar as novas influências [...] dos quadros [...] [de] inspiração marxista” (NETTO, 2011, p.203).

A partir de meados dos anos de 1970, a perspectiva modernizadora terá sua hegemonia questionada. A crise da autocracia burguesa permitirá a expressão de questionamentos a esta perspectiva que estarão relacionados aos outros segmentos profissionais não sintonizados com o conteúdo modernizante da profissão. Ao fazer referência a um destes segmentos, Netto (2011, p.156), assim se pronuncia:

Toda a dinâmica sociopolítica e cultural da autocracia burguesa, com seus rebatimentos no universo profissional, contribui então para reduzir a [...] expressão [da modernização conservadora] na (auto) representação dos assistentes sociais. De uma parte, seu conteúdo (recorde-se que ela incorpora o vetor do reformismo próprio do conservadorismo burguês) não atende às expectativas do segmento profissional que, agarrado às mais vetustas tradições do Serviço Social, resiste ao movimento de laicização ocorrente e se recusa a romper com o estatuto e a funcionalidade subalternos historicamente assumidos pela profissão.

Netto (2011) menciona o segmento que se articula à segunda perspectiva da renovação, a reatualização do conservadorismo. De alicerce católico, este segmento privilegia os componentes mais conservadores da tradição profissional e se mostra contrário às inovações que a perspectiva modernizadora introduziu no Serviço Social, assumindo uma dupla crítica: à concepção teórica pautada no estrutural-funcionalismo de base positivista e às incidências da tradição marxista.

Com o objetivo de fundamentar as lacunas teóricas e metodológicas deixadas pela modernização conservadora, assim como buscar barrar os avanços já alcançados com a retomada do pensamento crítico, os “reatualizadores” buscam recuperar os componentes mais estratificados e conservadores presentes na história da profissão, mas sob o invólucro de um novo referencial teórico baseado na fenomenologia. Esta proposta recuperou o eticismo abstrato, expresso “na humanização (cristã tradicional ou de fundo existencialista), (...) [na] valorização ‘profunda’ da personalidade, das ‘realidades psíquicas’, das ‘situações existenciais’ etc.” (NETTO, 2011, p.158).

Nesta perspectiva, o segmento católico reatualizado reabsorveu valores como a centralidade da pessoa humana nas relações sociais, a autodeterminação do homem, a ajuda psicossocial que, por sua vez, de acordo com Netto (2011), não deixam de estar associados a outros, presentes desde a origem da profissão, tais como: dignidade humana, perfectibilidade humana, sociabilidade humana. Com este “horizonte” conservador o Serviço Social tanto na prática como na teoria, se voltou para microatuação, o subjetivismo e a aparência na abordagem dos fenômenos sociais, referendando, portanto, a ordem burguesa.

Embebidos do *pensamento fenomenológico* os assistentes sociais defensores de uma *reatualização do conservadorismo* utilizaram como estratégia uma crítica contundente as correntes teóricas positivistas que orientaram o processo de modernização do Serviço Social. O objetivo precípua é a retomada da influência religiosa que compunha a profissão na sua origem.

A crítica se concentra em dois aspectos da teoria positivista, o primeiro diz respeito à “interpretação causalística (e fatorial) da socialidade” e o segundo é em relação à “asepsia ideológica do conhecimento”. A explicação (causal) dos fenômenos sociais é deslocada para a sua compreensão (fenomênica); a asepsia é rejeita e denota-se uma explícita influência religiosa cristã (idem, p.205). “A vertente inspirada na fenomenologia, que emerge como metodologia dialógica, apropriando-se também da visão de pessoa e comunidade de E. Mounier (1936) dirige-se ao vivido humano, aos sujeitos em suas vivências [...]” (YAZBEK, 2009, p. 8).

Netto (2011, p. 207) nos esclarece que os defensores da fenomenologia como a mais adequada vertente teórico-metodológica para profissão, não trava um debate direto com o pensamento crítico emergente apesar de utilizar-se de algumas categorias caras ao marxismo e por vezes “parece mesmo ignorá-lo [o marxismo] e não estabelece com ele qualquer polêmica franca e frontal [...]”.

Na contracorrente destas formulações ocorria um esforço de vários estudiosos do Serviço Social, notoriamente da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, em transpor o debate da *reatualização conservadora* para uma ótica de ruptura seminal com o conservadorismo e conseqüentemente com o processo de modernização (idem, p.247-248).

Como referenciado anteriormente, da crise da modernização conservadora se expressarão questionamentos de direções antagônicas. Neste sentido, além da reatualização do conservadorismo – de pouca expressão no interior da categoria, reassume o seu papel no debate profissional, o pensamento crítico de base marxiana e marxista, manifesto inicialmente, no processo de erosão.

A partir de meados dos anos 1980, com a intenção de ruptura (terceira direção da renovação) a profissão terá condições de questionar os suportes teórico-político-ético e ideoculturais da sociedade burguesa e do próprio Serviço Social, enquanto produto desta mesma sociedade, permitindo desta forma, o enfretamento e a denúncia do conservadorismo societal e profissional.

Inicialmente o debate se restringe ao âmbito acadêmico só podendo ultrapassar as barreiras da universidade a partir da “reinserção da classe operária na cena política brasileira desatando uma nova dinâmica na resistência

democrática”. Portanto, é apenas no afloramento da luta pela abertura democrática que o movimento de *intenção de ruptura* pode levar a discussão do pensamento crítico marxista a “seguintes profissionais ponderáveis” (idem, p. 248).

Todavia, é importante assinalar que as primeiras aproximações da profissão com as produções marxistas se caracterizam por alguns reducionismos típicos de leituras feitas a partir de obras não originais do pensamento de Karl Marx.

[...] quer pelas abordagens reducionistas dos marxismos de manual, quer pela influência do cientificismo e do formalismo metodológico (estruturalista) presente no "marxismo" althusseriano (referência a Louis Althusser, filósofo francês cuja leitura da obra de Marx vai influenciar a proposta marxista do Serviço Social nos anos 60/70 e particularmente Método de B.H. Um marxismo equivocado que recusou a via institucional e as determinações sócio históricas da profissão (YAZBEK, 2009, p. 9).

Isto se deve decisivamente pelas dificuldades enfrentadas pelos assistentes sociais em acessar as obras marxianas precisamente pelo fator conjuntural de uma Ditadura Militar que impossibilitava a introdução de obras de cunho contestador da ordem societária vigente.

Porém, é a partir da introdução do pensamento crítico marxista no Serviço Social que emerge o debate acerca da materialidade histórica da profissão, do seu imbricamento com a emergência do capitalismo na sua fase monopólic³, do seu compromisso com a classe trabalhadora e com a definitiva recusa as formas tradicionais/conservadora da profissão. Para além da crítica ao que comumente é chamado de movimento de renovação do Serviço Social, o marxismo adentra a profissão e marca sua redefinição tanto teórico-metodológica como prático-filosófica. É através das perspectivas categoriais marxistas – totalidade social, dialética e a ontologia do ser social no trabalho – é que a profissão vai ampliar seu horizonte ideocultural o que vai desenvolver nos anos vindouros um Projeto Profissional comprometido com um Projeto de Classe Emancipatório.

Neste sentido, o segmento progressista e crítico põe em questão a ordem burguesa e a funcionalidade do Serviço Social a esta ordem, rompendo com a pseudo-neutralidade política até então assumida pelos setores mais conservadores.

Ao assumir claramente o caráter político da profissão, o segmento em questão se coloca em defesa de um projeto de classe em disputa na sociedade – o projeto da classe trabalhadora, rompendo com os valores profissionais até então, predominantes e assumindo outros que se relacionam com o projeto profissional e de classe que defende, a saber: a democracia, a igualdade social, a não exploração e discriminação de classe, raça, etnia e gênero, a emancipação humana como fim último.

A aproximação à teoria social crítica de raiz marxiana permitiu a apreensão do Serviço Social enquanto profissão inserida na esfera da produção e reprodução da vida social, mais especificamente, na divisão sociotécnica do trabalho, enquanto uma especialização do trabalho coletivo (IAMAMOTO, 2012). Neste sentido, esta

profissão é apreendida não mais como uma “vocação”, ou uma extensão da militância católica, direcionada à prática “caritativa”, mas como uma intervenção profissional que atua no âmbito de processos e relações de trabalho.

Portanto, cabe mencionar, que a consolidação do Serviço Social na contemporaneidade corresponde à necessária consolidação e atualidade da intenção de ruptura e todo o seu suporte teórico-metodológico, ético-político, ideológico e cultural e técnico-operativo, demarcados pelo atual projeto profissional, que consta com o código de ética de 1993, com as diretrizes curriculares de 1996 e com a Lei que regulamenta a profissão de 1993.

3- A EDUCAÇÃO BÁSICA E O SERVIÇO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOCIO-HISTÓRICA SOBRE A INSERÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS

O surgimento do serviço social na escola perpassa toda essa discussão sobre os fundamentos históricos da profissão, por isso, partimos da premissa que existem dois pontos a serem analisados sobre Serviço Social e a Educação: a primeira corresponde a posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil as metas estabelecidas pela dinâmica da globalização. A segunda refere-se à presença do (a) Assistente Social na equipe multiprofissional das escolas brasileiras para atingir essas metas. Diante disso, é importante fazermos uma análise sobre a inserção do (a) Assistente Social na educação tendo com luz a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional(LDB).

A priori é importante pontuarmos que a educação é um direito adquirido e outorgado constitucionalmente pela Constituição Federal (1998) e pela LDB, cuja finalidade é a formação de sujeitos para o exercício da cidadania. Sendo assim, a inserção do Serviço Social na educação tem como base, a partir desses marcos legais, o exercício da cidadania. Entretanto, a inserção da profissão no campo educacional de acordo com Piana (2009, p. 183) aconteceu em 1906, nos Estados Unidos, quando os Centros Sociais designaram visitadoras para estabelecer uma ligação com as escolas do bairro, a fim de averiguar porque as famílias não enviavam seus filhos à escola, as razões da evasão escolar ou a falta de aproveitamento das crianças e a adaptação destas à situação da escola.

Para Vieira (1977) o objetivo do/a (s) Assistentes Sociais era atender o/a(s) aluno/a(s) com problemas de aprendizagem. A tendência do Serviço Social era atender as dificuldades de caráter individual e familiar, configurados como problemas sociais, apresentados no espaço escolar.

Como estados pioneiros na inserção do Serviço Social nas escolas, pautados em atender os problemas de aprendizagem, tivemos o estado de Pernambuco e do Rio Grande Sul nos anos de 1946. Segundo Piana (2009) no Estado do Rio Grande do Sul:

O Serviço Social foi implantado como serviço de assistência escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura. Suas atividades eram voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no

aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos escolares ao seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar. Os assistentes sociais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social. (PIANA, 2009, p.184)

Em 1957, diversas reflexões passaram a analisar que a educação e a intervenção do/a Assistente Social no espaço educacional seguia uma lógica de superação do subdesenvolvimento através da política desenvolvimentista defendida por Juscelino Kubistchek, de modo que a educação estava voltada para ajustar os indivíduos às demandas advindas do trabalho.

Desse modo, podemos afirmar que o Serviço Social até então matinha sua intervenção voltada apenas para manutenção do *status quo*, mas com o movimento de Reconceituação – movimento esse que se expressou basicamente, através das concepções e posturas de dois grandes blocos: os modernizadores e os que apostavam na ruptura com o Serviço Social tradicional e com a ordem capitalista, ou seja, os reformistas-democratas e os radicais-democratas (NETTO, 2005) –, o Serviço Social brasileiro encontra espaço fértil para se desenvolver, visto que nesse momento o/a Assistente Social começa a intervir com o planejamento, a formulação e a execução de políticas sociais, pois lhes foi requisitado se adaptar a ampliação do mercado de trabalho, que rebateu em todas as dimensões da profissão: formação, prática e organização política da categoria.

A partir dessa conjuntura o Serviço social na educação passou a ganhar novos horizontes em sua intervenção, especificamente em 1980, donde a função do (a) Assistente Social se caracteriza pela incidência dos efeitos das ações profissionais na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nas referidas ações, interferindo na formação de subjetividades e normas de condutas, elementos estes constitutivos de um determinado modo de vida ou cultura (CARDOSO E MACIEL, 2000, p.142).

Para o Conselho Federal de Serviço Social o profissional que atua no ambiente Escolar deverá desenvolver as seguintes funções:

- Pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para caracterização da população escolar;
- Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimento e informações sobre questões de saúde pública;
- Articulação com instituições públicas, privadas, assistências e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Elaboração e desenvolvimento de programas;
- Realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade socio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assistilo e encaminhá-lo adequadamente;
- Empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º e 5º da Lei 6262/93.

Diante disso, observamos a importância do Serviço Social nas escolas e a concordância do projeto ético político da profissão com a constituição de 1988, na qual a educação é declarada legalmente como direito humano prioritário, inalienável e de obrigação do Estado.

Todavia, a partir dos anos de 1990 o Estado tem iniciado uma contrarreforma para com os direitos sociais, pautado nos cortes dos gastos públicos e no fortalecimento do mercado financeiro. Diante disso, o(a) Assistente Social na educação tem sido utilizado/a como uma profissão que possibilita o Estado atingir as metas oriundas das recomendações do Banco Mundial.

Almeida (2000, p.156) tem argumentado que:

A intervenção do Banco Mundial na condução das políticas de educação é apoiada por um diagnóstico que aponta excessivos e desnecessários gastos públicos com educação superior, insuficiência de investimentos no ensino fundamental, ineficácia do ensino médio e necessidade de dinamização de um ensino profissional mais direcionado para as novas exigências do mercado de trabalho. O diagnóstico se completa com a eleição da educação como estratégia central para superar o atraso social e diminuir as desigualdades econômicas.

Assim sendo, as reformas no campo educacional têm respondido às exigências da empregabilidade e do interesse público e privado, haja vista que a inserção das profissões no mundo do trabalho é segundo os interesses do mercado, atendendo sua lucratividade e a busca da supremacia dos setores privados para uma educação mercantilizada e gerenciada pelo Estado, sem ações executivas, mas incorporando institucionalmente a filantropia e o assistencialismo à rede de serviços públicos para a população de baixa renda, não equacionando a exclusão educacional e social. (ALMEIDA, 2000a, p. 21).

Diante dessa conjuntura de disputa entre projetos societários é que se encontra o/a Assistente Social na educação. Mas, de acordo com Almeida(2004) o/a (s) Assistentes Sociais devem tomar a política educacional como um modo historicamente determinado de oferta e regulação dos serviços educacionais que organiza diferentes formas de trabalho coletivo e modalidades de cooperação entre os profissionais que atuam nesta área, porque sua intervenção é de fundamental importância para o cumprimento do papel social das escolas.

4- A IMPORTÂNCIA DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DO/A ASSSITENTE SOCIAL DO SERVIÇO SOCIAL PARA O ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DO ESPAÇO ESCOLAR

A contemporaneidade tem sido vivenciada fortemente pela sociedade civil, mediante as particularidades que ela tem colocado para vida em sociedade. Observando-se que essas particularidades têm rebatido de formas diferentes na vida de cada cidadão.

Diante disso, cabe-nos pontuar que essas particularidades são fruto do processo de exploração do trabalho humano, por meio das leis do mercado de trabalho. Essas particularidades têm desdobrado nas condições de vida e trabalho, nas formas de apropriação da cultura e continuidade da cultura, nas formas de opressão, preconceitos e repressão. E

A escola é um ambiente de diversidade, onde os indivíduos, com diferentes valores, raças, culturas e perspectivas de vida, se reúnem com o intuito do aprimoramento intelectual. E é neste âmbito tão plural, que se expressam grandes demandas sociais, que trazem preocupações se pensado como serão os indivíduos de uma sociedade futura, visto que determinados problemas apresentados hoje em crianças e adolescentes, ou na família dos mesmos, interferem diretamente em sua conduta. Scandelai e Cardoso (2006, p.1).

Diante desse contexto, a escola passa a requer um profissional que seja capacitado para intervir nessas particularidades apresentadas por diferentes indivíduos no ambiente escolar.

Sobre essa questão Scandelai e Cardoso (2006, p.1) pontuam que:

Através de pesquisas [...], foi constatado que nem todos os profissionais inseridos na educação apresentam capacidade para trabalhar com a questão social, e infelizmente não estão preparados para problematizar tais demandas como: evasão escolar, gravidez precoce, uso de drogas lícitas e ilícitas, violência de gênero que conseqüentemente é levado para dentro das escolas e muitas outras expressões da questão social, que também se inseri nas escolas.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os profissionais da educação devem ser capacitados para enfrentar as demandas apresentadas nas unidades escolares, no entanto estes profissionais não conseguem dar conta das suas atribuições privativas e assumir o papel que cabe ao Assistente Social, visto que o profissional do Serviço Social é capacitado para intervir nessas particularidades colocadas pela exploração do trabalho.

A inserção do profissional do Serviço Social no ambiente escolar de acordo com Silva (2012), também contribuirá com a ampliação da rede de proteção social, para organização em rede de demandas de saúde, assistência social, habitação, segurança, emprego e renda, dentre outras dimensões que vem pressionando o interior desses espaços.

Em acordo com Franco (2012) os assistentes sociais também são chamados para o campo educacional para colaborar na luta pela afirmação dos direitos sociais e humanos no cotidiano da vida social dos estudantes; reafirmar os direitos das crianças e adolescentes que usufruem da política educacional pública, estreitar os laços entre a escola e a família; efetivar a participação da vida coletiva; enfim, investir no combate a todo tipo de discriminação, preconceito, violência e desigualdades que impeçam a afirmação dos usuários da educação básica como sujeitos de direitos.

Com o exposto reafirmamos a importância do/a Assistente Social no ambiente escolar, com também a sua fundamental importância no processo político e ideológico que a escola faz parte, pois este profissional tem uma formação crítica, que consegue ir além da aparência e contribuir efetivamente com o enfrentamento das demandas-que prejudicam o processo de ensino aprendizagem, com o também o estreitamento das suas relações sociais-que são colocados para escola na contemporaneidade.

5- CONSIDERAÇÕES APROXIMATIVAS

A escola é um espaço social que cotidianamente tem sido convocado para articular com o conhecimento científico, o qual deve ser transmitido em cada componente curricular, com o desenvolvimento humano e social de seu/sua (s) aluno/a(s). Essa tarefa tem sido bastante desafiadora no contexto de recessão de direitos sociais, intensificação do individualismo e cooptação dos movimentos sociais que lutam por uma educação pública, laica e de qualidade. Assim, educar para além dos muros da escola tem se colocado com um desafio constante para aqueles que vislumbram uma educação emancipadora.

É nesse contexto de emancipação que se encontra o Serviço Social, pois não tem como pensar a escola sem ter na equipe multidisciplinar e/ou interdisciplinar um profissional crítico e capacitado para lidar com as diversas formas das manifestações da questão social.

Desta maneira, a inserção do Serviço Social na escola, contribui com os processos de trabalho da educação que tornam a escola um espaço de práticas de inclusão social, de formação da cidadania e emancipação dos sujeitos sociais. O Serviço Social trabalha diretamente com a educação, com a construção da consciência, isto é, trabalha diretamente com o processo de reconhecimento das determinações e contradições que perpassam as relações sociais estabelecidas na sociedade em que vivemos. Desta feita, contribui com a formação política, humana e social de toda comunidade escolar.

Amaro (1997) reflete que Educadores e Assistentes Sociais compartilham desafios semelhantes, e tem na escola como ponto de encontro para enfrentá-los. Tem-se a necessidade de fazer algo em torno dos problemas sociais que repercutem e implicam de forma negativa no desempenho do/a aluno/a e leva o/a educador (a) pedagógico/a a recorrer ao/à Assistente Social.

Sendo assim, é preciso valorizarmos a educação e suas respectivas políticas, pois ela vai além de um direito adquirido constitucionalmente na medida em que possibilita os sujeitos alcançarem novas formas e consciência, e assim, se emanciparem. Parafraseando o Rubem Alves, as escolas precisam ser asas e não gaiolas.

Por fim, esperamos que nossa pesquisa tenha alcançado o objetivo esperado e que sirva para futuros aprofundamentos sobre a temática. Deixamos como reflexão um trecho do poema A ESCOLA de Paulo Freire:

A escola : é o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobre tudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima: Coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. **Desafios contemporâneos para a formação profissional em serviço social**. Social em Questão, Rio de Janeiro: PUC, Dep. de Serviço Social, v. 5, p. 7-24, sem, 2000b.

_____. Educação. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social: Política Social**. Brasília, DF, UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 3, p 153-163, 2000a.

_____. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na educação**. Publicado no Caderno Especial n. 26, 2004. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2014

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. **Mobilização social e práticas educativas**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 4, p. 139-150, 2000.

Conselho Federal de Serviço Social, **Serviço Social na Educação: Uma inserção possível e necessária**. Brasília:2001.

_____. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: 2011.

FRANCO, Maria Asenate Conceição. **Serviço Social na Educação: Breves Considerações sobre a implementação do PAISE no Instituto Federal Baiano-Campos Santa Inês-BA**. In: SILVA, M.M.J. (ORG). Serviço Social na Educação: Teoria e Prática. Campinas-SP: Papel Social,2012.

FREIRE, Paulo. **Poesias. A escola**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/escola_p.htm. Acesso em : 14 de junho de 2015>.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire** . 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

LOPES, Eleni de Melo Silva. **Serviço Social e Educação: as perspectivas de avanços do profissional de Serviço Social no sistema escolar público**. 2006 . Disponível em :<<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v8n2.htm> . Acesso em 15 de junho de 2015.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3° Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 16°ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O movimento de reconceituação: 40 anos depois. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.84. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n.50. São Paulo: Cortez, 1996.

YAZBEK, M. C. Os fundamentos históricos teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: CFESS; ABEPSS. **SERVIÇO SOCIAL: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: DF. CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/uploads/anexos/yazbek-201608060401395873620.pdf>>. Acesso em 20 de ago. de 2016.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. **Serviço Social e educação: Olhares que se entrecruzam**. Serviço Social & Realidade, Franca, v.18, n.2, 2009.

SCANDELAI, Aline Linares de Oliveira ; CARDOSO, Danielhe Negrão. **A importância da inserção do profissional de Serviço Social em cada unidade escolar pública**. Disponível em :<<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/1121> . Acesso em 15 de junho de 2015.

SILVA, Marcela Mary José da. **O lugar do Serviço Social na educação**. In: SILVA, M.M.J. (ORG). **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. Campinas-SP: Papel Social,2012.

VIEIRA, B. O.. **História do serviço social: contribuição para a construção de sua teoria**. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

ABSTRACT: The school is a social space that is daily called to articulate scientific knowledge with the human and social development of its student (s). However, it has been marked by problems that go beyond the walls of the school, through the process of denial of law experienced by all Brazilian society in the current conjuncture. Given this, it is of great relevance that the school teams have in their technical composition a professional trained to interfere in the expressions of the "social question" that permeate the school community. That said, this article is the result of a qualitative research of a documental and bibliographic nature, carried out by the State University of Paraíba in partnership with the Federal University of Paraíba from September 2015 to June 2016. The on-screen study proposes to bring some reflections on the importance of Social Workers in the work processes of Basic Education, based on an analysis on education and the insertion of Social Service in schools, bringing some notes about the need of this professional in facing the contemporary issues of the school environment , in order to contribute to the reflections on the importance of the Social Worker in the multiprofessional teams of the schools, as well as to strengthen the struggle for a public, secular education of quality that envisions the human emancipation.

KEYWORDS: Basic Education, Social Work, School Problems, Emancipatory Education

CAPÍTULO X

A EDUCAÇÃO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

**Marineide da Mota Mercês
Maria do Carmo Barbosa Melo**

A EDUCAÇÃO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Marineide da Mota Mercês

Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Nazaré da Mata - PE

Maria do Carmo Barbosa Melo

Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Nazaré da Mata – PE

RESUMO: O cerne desse estudo será buscar, a partir de uma revisão bibliográfica, o entendimento sobre como a educação tem se colocado frente às novas configurações familiares, e conseqüentemente, como a escola vem se preparando para acolher as demandas oriundas desses novos formatos de família. A compreensão do sentido social não está fixada em aspectos limitados, ela obedece à dinâmica do sujeito singular e social que visa reconhecimento de pertença, justificada em sua identidade no meio ao qual estar inserido. Pretende-se com este estudo não apenas problematizar a temática, outrossim, tem-se o viés intencional de dialogar sobre essa importante familiaridade entre esses dois universos tão importantes para o desenvolvimento do sujeito, que tem na família, o seu primeiro encontro de pertença social, e na escola através dos múltiplos saberes e processos de multidisciplinaridade, a ampliação do sentido de pertencimento, considerando ainda a contribuição dos demais atores do campo social. Está a escola e, sobretudo a educação, preparada para tais desafios?

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Família. Sociedade. Identidade. Pertencimento.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é, sobretudo, um ambiente social, por ser essencialmente o lugar de reconhecimento do conhecimento humano. Aprender e ensinar requer uma pluralidade não fixada, pois as demandas emergem do sujeito e este sempre será alimentado por seus sentimentos de pertença e identidade. Pensar a escola através de sua história é tarefa multidimensional, uma vez que o processo de formação da educação se deu também a partir dos importantes momentos de mudanças, especialmente, culturais vivenciados pela sociedade. A escola tem um papel fundamental na construção dos sujeitos, considerando ainda que é um espaço onde se deve acolher e cuidar das diversidades humanas, promovendo conhecimentos baseados nas demandas que favoreçam identificações singulares e coletivas. Nesse sentido, faz-se importante entender as novas configurações sociais, interesses e protagonismos dos sujeitos acerca de suas identidades e direitos, bem como a forma como se tem tratado tais temáticas nos espaços de formação educacional. A compreensão do sentido social, não está fixado em aspectos limitados, ela obedece à dinâmica do sujeito singular e social que visa

reconhecimento de pertença, que se justifica em sua identidade no meio ao qual estar inserido.

Socialmente, tem-se trabalhado a formação de grupos que visam proporcionar o empoderamento dos sujeitos a partir de sua identidade, fazendo conhecer as infinitas diversidades existenciais dos sujeitos, que não cuidam apenas de suas diferenças de forma individual, mas que busca entender-se dentro de um contexto coletivo que muito contribuem para sua compreensão de pertencimento. Tratar desses importantes aspectos implica enfrentamentos que perpassam as condições existenciais da pessoa humana. Para LACAN (1999) “[...] não há sujeito se não houver um significante que o funde” (p. 195). Assim, pensar esse sujeito sem considerar o meio onde o mesmo está inserido, sem pensar sobre suas configurações familiares, sem pensar sua cultura e sobretudo os elementos necessários para que ele possa sentir-se pertencente, poderá significar a negação do mesmo e de sua identidade. A importância de entender e reconhecer ser a família o espaço que irá promover o primeiro encontro do sujeito com a sociedade, e ainda como o lugar que irá construir o pertencimento do sujeito em si, para si e para a sociedade da qual ele fará parte, têm-se intensificado no campo escolar de forma *sine qua non*. Quando a escola não reconhece a diversidade do sujeito, ela automaticamente bloqueia a promoção e garantia dos direitos equânimes dos mesmos, e ainda engessa os formatos, retroalimentando estigmas e inviabilizando o sentimento de pertença dos sujeitos no universo escolar. No processo educacional as identidades precisam ocupar um lugar favorável para o reconhecimento de pertença social dos sujeitos. Aproximar-se desse entendimento será possível quando o diálogo estabelecido visar sua expressão transicional, que é a execução das elaborações subjetivas que constroem e articulam seus objetivos de forma dialogada entre o eu e o outro, bem como as diferenças existentes. Para HALL (1997), “[...] ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado” (p. 17). A partir do autor, a importância dos sistemas de representações só será entendida quando se compreender a sua relação de pertença, isso se ajusta quando se pensa nos sujeitos singularizados por sua essência única, mas que pertence ao outro através de sua história cultural que proporciona o entendimento dos seus significados.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

O ambiente educacional favorece a compreensão das representatividades sociais, e ainda é uma inesgotável fonte de saberes. A cientificidade acadêmica tem uma importância imprescindível para o desenvolvimento social nas mais variadas formas de sustentação humana, mas a troca e a construção dos saberes a partir das pertenças identitárias promovem o conhecimento do sujeito que se pensa, que se elabora e que se descobre no outro, promovendo assim as vivências coletivas que

irá subsidiar o crescimento plural dos indivíduos. O caráter interdisciplinar do universo escolar é favorável para a compreensão de mundo nos mais variados aspectos, e sua importância justifica as ações educacionais propostas. O sentido de buscar a construção dos sujeitos a partir desses espaços deve configurar o avanço para a educação dialogada e compartilhada com ele próprio em identidade e pertencimento.

Hodiernamente encontramos a sociedade imbuída em buscar sentido e reconhecimentos a partir de suas identidades socioculturais a fim de justificar a importância e contribuições oriundas das produções singularizadas e coletivas. Ser escritor, por exemplo, será validado ou não, no sentido de sucesso, quando o que se pesquisa for fonte de contribuição para um determinado fim ou grupo social. Isso pode ser a explicação para a mutação das sociedades, ou ainda, para compreensão da diversidade humana, que é plural e, sobretudo não fixada em um só interesse. De outra forma, não se teria como objetar entendimentos para as mudanças ou como dimensionar a atribuição necessária para que as mesmas aconteçam. Nesse sentido, este estudo propõe em si, repensar a lógica social atribuída a família, visando entender as novas configurações familiares, amparando-se nos construtos da educação formal, como um universo transformador que é, ou deveria ser para a sociedade. A pluralidade do sujeito social, amparada pelas leis que visam garantir a equidade social, precisa ser a mesma discutida na escola, de fora para dentro e de dentro para fora, fortalecendo sua aproximação e parceria com os arredores dos seus muros, com os demais atores do campo social; promovendo nesse sentido o sentimento de pertença para os mais diversos segmentos da condição humana. Estar na escola precisa alcançar o mesmo patamar do “ser” e permanecer na escola, que precisa configurar o indivíduo numa dinâmica de ação reflexiva de modo a se sentir construtivo, mas que possam dá conta do seu desenvolvimento biopsicossocial.

A escola formal obedece a uma dinâmica curricular que nem sempre contempla ou garante o desenvolvimento e aprendizado de seu corpo discente, prova disso está nos baixos resultados de aprendizagem, alcançados dentro da realidade da educação no Brasil. O que nos faz pensar algumas rupturas e dicotomias entre a importância de se avançar no desenvolvimento e aprendizado dentro das dinâmicas e regras curriculares, ou se escola precisa retomar na educação brasileira, algumas antigas e eficazes posturas sociais, onde os currículos eram exaustivamente trabalhados, mas a escola tinha um conhecimento mais amplo da vida social do seu alunado, com intervenções que garantiam sua permanência no universo escolar. Nesse sentido encontramos muitas explicações que pouco fazem sentido para entendermos efetivamente onde se perdeu o interesse entre escola e sociedade, quando sabemos que os mais complexos enfrentamentos da escola com o seu público, dar-se justamente pela pouca importância ofertada as demandas familiares e sociais.

Muito provavelmente encontraremos um significativo número de escolas que trabalham dentro dos contextos sociais, que conhecem a estrutura familiar do seu corpo discente e nesse sentido organizam um espaço em suas atividades ou mesmo

em seus currículos para trabalhar essa multiplicidade de demandas, quais entendemos e chamamos de diversidade. Podemos citar como exemplo as Escolas Municipais: Escola Antônio Vilaça, Tancredo Neves, João Duarte entre outras, que são adaptadas para receber alunos com necessidades específicas, e seus professores trabalham em parceria com outras secretarias da rede municipal, temos como exemplo a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania – SDSC, Secretaria de Educação e Esportes – SEDUC e a Secretaria Municipal de Saúde. Localizadas na cidade de Limoeiro-PE, desenvolvendo estratégias para fortalecimento dos vínculos familiares, educacionais e sociais. E, são exatamente essas escolas que tem alcançado um resultado positivo tanto em números e resultados de desenvolvimento e aprendizado, bem como em sua relação com o lugar onde estão inseridas, uma vez que, entende-se que é nas relações sociais que se fortalecem o compromisso com o desenvolvimento e aprendizado no universo escolar.

Então a tarefa passa a ser ainda mais complexa quando se pretende falar sobre a importância da família frente ao processo educacional, mesmo concordando com o caráter formador e socializador que a escola precisa ter. Compreendemos inúmeras responsabilidades já tão cobradas política e socialmente, do universo escolar, entretanto, não podemos abrir mão de sua imprescindível e importante parceria no âmbito social, como também não podemos abrir mão do sentido de pertença que precisa ser alimentado a partir desse universo. Em seu livro, *A casa da Madrinha*, BOJUNGA nos convida a repensar sobre o caráter acolhedor que os profissionais da educação precisam ter para com o seu público. Mostrando ainda que conhecendo a realidade do seu alunado, poderá entender mais significativamente tanto os enfrentamentos, quanto a necessidade de ser de algum lugar, de alguém, ou ainda de se referendar a partir de alguma coisa que o faça, pelo menos por um momento, não apenas esquecer sua dura realidade de vida, mas aprender a enfrentar os desafios a fim de superá-los, para se deleitar com as descobertas do outro e de si.

[...] – E você onde é que mora?

Vera apontou uma plantação de flor:

– A casa é no fundo. Tem um quintal superlegal: vai até o rio.

– E o rio também é teu?

– Não, é dele mesmo. (BOJUNGA, 2002, p.10)

Para este estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica considerando a necessidade em relevar o debate no sentido de se apropriar de fundamentos, conceitos e procedimentos que podem contribuir para pertinentes intervenções, especialmente, na escola quanto o que se vê e o que se ouve a respeito de todo e qualquer manifestação que contrarie a educação homogenia. Considerando que a falta de formação nesse sentido pode comprometer o direito a cidadania.

Para a discussão envolvendo tais questões, este artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente explicitam-se a complexidade e as mudanças na formação familiar enquanto novas configurações e seus reflexos na escola, em

seguida são trazidos três pilares como o fortalecimento dos vínculos familiares e a importância dos vínculos de pertencimento social que deve favorecer o protagonismo do sujeito no contexto sócio político, cultural e educacional, redimensionadores do novo perfil que vem consolidando a nova família nos dias atuais, refletindo sobre o modo como esse novo perfil reflete na escola.

FAMÍLIA NÚCLEO DA DIVERSIDADE

A história da família ao longo do tempo tem se construído sobre vários vieses, sobretudo quando reparamos pelas grandes transformações humanas, o que vem se justificando na nascerça dos vários tipos de configurações familiares. A família inicia sua história com a configuração de patriarcado, que embora consideremos os avanços, bem como o seu desuso, este modelo perdura até o século XXI, tendo em vista que ainda sofremos por seus resquícios, onde pelo menos o estigma ainda nos convida a retomarmos as discussões acerca dos valores e das diferenças de diversidade de gênero, relação racial, tolerância religiosa, da própria relação familiar, etc., dentro e fora dos grupos familiares. Nesse sentido, as experiências reais apontadas pelo campo social e político propõe uma reflexão sobre o quanto, realmente, avançamos nesse contexto e ainda o quanto precisamos avançar para não cairmos em retrocessos que fatalmente se refletirá nos desajustes que inviabilizam o crescimento individual e coletivo.

Cabe destacar que o patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (MILLET, 1970 apud SCOTT, 1995).

Diante o modelo que dá poder a um em detrimento de outros, não seria fácil sua destituição, e em vista disso, reconhecer a importância da mulher enquanto pessoa apta a conduzir um grupo familiar teve em si inúmeros enfrentamentos, a começar por sua inserção no mercado de trabalho para além de sua jornada doméstica, quando além de ter a responsabilidade de manter a família e a casa, ainda teria de organizar-se profissionalmente. Esta tarefa ainda trouxe alguns desdobramentos, como por exemplo, a disponibilidade de cursos profissionalizantes que tinham direcionamentos apenas para os homens, ficando para as mulheres às profissões muito comparadas as pretensas de quando as tarefas domésticas eram consideradas enquanto única labuta possível. Assim, o empoderamento da mulher teve um custo alto em vários sentidos, bem como o seu próprio reconhecimento de poder travar batalhas para ser sujeito de importância nas contribuições sociais, políticas e culturais e, ainda, fortalecer-se em igual valor na sociedade contemporânea. Se para reconhecer a mulher como pessoa capaz de prover um

grupo familiar foi um processo árduo e permeado por barreiras, social e política impostas, não poderia se pensar em formatos mais brandos para as novas configurações familiares nascentes, como por exemplo, núcleos compostos por duas mulheres, ou por dois homens. Estes grupos apesar de suas incansáveis lutas e conquistas de direitos, ainda sofrem preconceitos e rechaços por vários outros grupos, apesar de ser uma realidade vivida por milhares de pessoas e que tem resultados positivos na construção de pertença familiar. E como colocou a Corte de Justiça do RS, segundo GORGES (2001 apud FARIAS, 2001):

União homossexual. Reconhecimento. Partilha do patrimônio. Contribuição dos parceiros. Meação. Não se permite mais o farisaísmo de desconhecer a existência de uniões entre pessoas do mesmo sexo e a produção de efeitos jurídicos derivados dessas relações homoafetivas. Embora permeadas de preconceitos, são realidades que o Judiciário não pode ignorar, mesmo em sua natural atividade retardatária. Nelas remanesçam consequências semelhantes às que vigoram nas relações de afeto, buscando-se sempre a aplicação da analogia e dos princípios gerais do direito, relevados sempre os princípios constitucionais da dignidade humana e da igualdade. Desta forma, o patrimônio havido na constância do relacionamento deve ser partilhado como na união estável, paradigma supletivo onde se debruça a melhor hermenêutica. Apelação provida, em parte, para assegurar a divisão do acervo entre os parceiros. (sp.)

No campo afetivo, as novas configurações familiares têm ganhado novos direcionamentos, hoje o diálogo apesar de mais aberto para as temáticas que no passado eram considerados enquanto tabus, tem-se mantido mais escassos devido aos interesses individuais dos seus membros observa-se que, o crescimento tecnológico tem colocado uma nova dinâmica familiar dificultando o acesso para as trocas afetivas desencadeado, novas formas comportamentais que dificultam a construção de pertencimento. Para o advogado e professor de direito, Luiz Edson Fachin (2000 apud GIRARDI, 2001).

Numa sociedade de identidades múltiplas, da fragmentação do corpo no limite entre o sujeito e o objeto, o reconhecimento da complexidade se abre para a ideia de reforma como processo incessante de construção e reconstrução. O presente plural, exemplificado na ausência de modelo jurídico único para as relações familiares, se coaduna com o respeito à diversidade, e não se fecha em torno da visão monolítica da unidade. (p.147).

Considerando as inúmeras transformações políticas e sociais no campo familiar e ainda as mudanças em seus formatos, como família extensa, família desconstruída, família monoparental, família recomposta e homoparental, e ainda no que tange a diversidade de gênero, raça, religião e interesses plurais, faz-se importante entender a importância de se reparar no campo de pertencimento a influência trazida pelos grupos familiares na construção dos sujeitos e o quanto ela pode ser positiva ou não, em suas respectivas reconstruções. Segundo a psicóloga e terapeuta familiar Cristina de Oliveira Zamberlam:

Nunca antes as coisas haviam mudado tão rapidamente para uma parte tão grande da humanidade. Tudo é afetado: arte, ciência, religião, moralidade, educação, política, economia, vida familiar, até mesmo os aspectos mais íntimos da vida – nada escapa (ZAMBERLAM, 2001 p.11).

É muito comum nos depararmos com discursos sociais de que determinada família é estruturada por ser composta de pai e mãe que trabalham, ou que sejam abastados ou mesmo por ser de sobrenome “x” ou “y”. Se trouxermos tal reflexão para a relação racial, a família negra sempre foi colocada de forma inferior à família branca, onde uma teria resultados positivos por ser o que já eram “brancas”, e estes já nasciam como pessoas natas para o desenvolvimento social, intelectual, etc., enquanto a família negra nascia para servir e fazer com que a profecia ariana se cumprisse. Em uma palestra ministrada pelo sociólogo e professor, Dr. Kabengele Munanga, DIVERSIDADE, IDENTIDADE, ETNICIDADE E CIDADANIA, possibilitou um entendimento mais ampliado sobre estas importantes temáticas que devem e precisam ser observados para entendimento do conceito de sociedade e pertencimento.

Todos nos, homens e mulheres somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de idade, etc. A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem; são fontes de conflitos e de manipulações socioeconômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos (MUNANGA, 2000).

E toda essa trajetória de injustiças nas relações raciais se justifica ao longo da história, quando se pode compreender por que a pobreza financeira está para a pessoa negra, ou por que as profissões subalternas também estão destinadas as mesmas, e ainda por que se tem de defender o sistema de cotas, etc. E a resposta para estes e tantos outros questionamentos estão na negação e violação de direitos igualitários para todas as pessoas, e nesse sentido, subjugar o outro por sua situação e condição de sobrevivência sem atentar para os importantes fatores que proporcionaram o fracasso social, seria minimamente uma tentativa de dizer que a sociedade como um todo “não tem nada a ver com isso”, quando podemos entender que a disparidade existente na distribuição dos recursos financeiros é significativamente uma construção histórica, assim, as vítimas oriundas dessa má distribuição de renda, negação e violação de direitos, e ainda na subjugação de valores, não poderá ser justificada em suas vítimas, fazendo-se então mais que necessário o acompanhamento e empoderamento destas camadas sociais, para que conhecendo as políticas públicas criadas para minimizar as graves injustiças

vivenciadas, possam se reconstruir enquanto pessoa de direito e pertencimento social.

A família influencia seus membros das formas mais diversas, esperando fazer deles um prolongamento de si mesma e de seu meio cultural. Sendo o principal agente de socialização, facilitará a apreensão da criança do seu papel, participando do mundo social e interiorizando-o. Na família modela-se ou programa-se o comportamento e o sentido de identidade da criança (SANTOS, 2007, p. 21).

Considerando a importância da família enquanto primeiro grupo de pertencimento e responsável primeiro pela construção de socialização faz-se necessário atentar para sua dinâmica, como se dá as formas de conduzir a formação de sujeito dos seus membros. É importante que os demais atores no campo social e político tomem seus respectivos lugares como também responsáveis na construção do processo de socialização, realizando efetivamente a execução das políticas públicas destinadas para este fim e ainda contribuindo com eficácia na garantia de direitos e com a reparação imediata das violações de direitos. Entretanto, é preciso atentar para uma organização familiar na qual o afeto seja um instrumento significativo na construção dos seus sujeitos, no qual o mesmo possa sentir-se pertencente ao núcleo e nesse sentido, a importância de se pertencer a um lugar onde estão suas raízes socioculturais possa servir para fortalecimento dos seus vínculos no universo onde está inserido.

Para a criança em processo de desenvolvimento, bem como, para o adolescente, entender a importância que sua falta faz no contexto social e familiar, deve servir como ponto de partida para as tomadas de decisões do sujeito em sua vida adulta. As responsabilidades precisam ser ensinadas dentro de uma lógica existencial positiva, pois o contrário disso, quando é ofertado em caráter punitivo e ameaçador a sua existência, o sujeito tende a se defender com a maturidade que tem, e nem sempre estão preparados para discernir sobre tais atitudes, pois ainda lhe falta subsídios para dimensionar as consequências que essas atitudes poderão trazer a sua vida.

Outro relevante fator para a construção dos sujeitos no campo sociocultural é a importância que tem o mesmo sobre o olhar da sociedade, ou seja, se por fatores como relação racial, condição financeira, negação dos direitos básicos para o seu desenvolvimento, como saúde, moradia, educação, etc., e ainda sobre abandonos e rechaços de vários aspectos. Não se forma cidadãos estruturados oriundos de realidades tão negativas e violadoras de seus direitos. Esta é uma falácia social, que exige o que não oferta, e ainda criminaliza sua não subserviência.

Pensar as construções e configurações familiares sem retornarmos a família do passado, levando em consideração seus comportamentos, certamente dificultaria as identificações necessárias para compreender onde estão às mudanças, se configuram ou não, enquanto relevantes para repensar os valores familiares. De certo, os interesses da família contemporânea estão bem afastados da família do passado, isso se justifica nos interesses plurais e na diversidade social,

afetiva, profissional, cultural, política e etc. das pessoas do século XXI, tudo isso ainda considerando os grandes avanços na compreensão de gênero, relação racial, credo, etc. Entretanto, há três recortes da família do passado que sofreram transformações na família contemporânea, recortes estes que nos convidam refletir minuciosamente nas relações familiares: Respeito, Afetos e Diversidade.

2- MESMOS PILARES – NOVOS CONCEITOS: RESPEITO, AFETO E DIVERSIDADE

O que nos permite refletir sobre respeito, afeto e diversidade, e considerar que houve mudanças conceituais é que com o entendimento das garantias de direitos equânimes trazidos pela contemporaneidade, através das leis específicas, pensadas para este fim, a sociedade passou a comportar-se de forma diferente que antes. Se no passado ser diferente ou comportar-se de forma diferente, legitimava as chacotas, chistes, etc., hoje o que é legítimo é considerar enquanto direito de todas as pessoas sua condição humana, o direito de que ela seja o que pode ser e não o que as padronizavam e normatizavam para que fossem respeitadas enquanto sujeitos de direitos.

Se na família do passado o respeito era uma imposição, podemos considerar um avanço da relação humana quando nos deparamos com a transformação de imposição para conquista. Hoje o respeito é algo que precisa ser conquistado mediante sua oferta. Pais, mães, responsáveis e cuidadores que respeitam seus filhos e que se respeitam entre si, garantem efetivamente essa conquista. Esse novo entendimento obrigou também a escola a repensar seu comportamento, suas atitudes e tratamento tanto para o corpo docente quanto para o discente. Mesmo entendendo que ainda há pela frente um grande aprendizado para os que pensam e fazem a educação percorrer. Infelizmente ainda encontramos em grande número uma escola que escolhe o tipo de aluno que deseja ter, e em contra partida criminaliza todo o resto sobre vários aspectos: ora pela condição econômica, ora pela religião, pela relação étnica racial, pela diversidade de gênero, dentre outras coisas tão ou mais graves.

No que tange aos afetos, se no passado estes foram considerados enquanto honra familiar, a obediência e o incondicional amor pelos pais, mães, irmãos e familiares em geral, também se pode identificar uma significativa mudança. Os afetos hoje são oriundos das trocas, da compreensão e da maneira como são ofertados os cuidados entre os membros de um núcleo familiar. Poderíamos dizer que hoje o amor incondicional passou a ser mais racional, e ocupando o lugar da razão ele ganhou um novo significado facilmente encontrado nas trocas afetivas. Entretanto, esta racionalidade proporcionou outros desdobramentos, pois a falta afetiva deixou de ser banalizada para ocupar um lugar de desamparo que muito tem contribuído para as rupturas dos vínculos familiares, e nesse sentido, a afetividade deixando de ser alienada passou a ser verbo de ação na construção das identidades e pertença familiar, podendo trazer graves consequências na formação do sujeito. Pensado no universo escolar, logo encontraríamos um, forte grupo que sairia na

defesa da escola, com o discurso que a mesma não fora pensada para a afetividade; entretanto, já que não se pode considerar que na escola não se precisa trabalhar com os afetos, então que não se trabalhe o ódio, as escolhas de uma pessoa ou mesmo de um determinado grupo de pessoas em detrimento às outras. Pois da mesma forma que faz bem quando o aluno ou aluna entende que é acolhida em tudo que faz, tenhamos a certeza e consciência que o contrário disso causa graves adoecimentos, muitas vezes com evoluções de cunho irreparáveis para o sujeito. Quantos casos mais de perdas humanas precisaremos ter dentro do universo escolar, precisará ter a escola para entender que seu compromisso perpassa ao cumprimento curricular, ou ainda, que para cumpri-lo faz-se necessário o uso de ações que promovam afetividade no tratar e no agir docente e discente. Obviamente que nada se consegue de uma hora para outra, que esses resultados são possíveis a partir de uma construção diária, de posicionamentos que possibilitem não apenas as reflexões, mas que tragam mudanças significativas para o desenvolvimento e fortalecimento da pessoa vista por sua plural condição humana.

E por fim, uma vez que separamos apenas três temas de observação, a Diversidade no contexto familiar nos permite incluir inúmeros temas transversais, como por exemplo: relação racial, sistema de classes, laicidade, homossexualidade, profissão, gênero, cultura, etc. Estas transversalidades não eram permitidas na família do passado, entretanto, hodiernamente ela é discutida nos mais diversos núcleos familiares. A segregação e injustiça racial passaram a ser apontamentos entre pais, mães e cuidadores que tiveram que ouvir seus filhos e filhas ávidos por mudanças e equidade social, política, jurídica, psíquica, etc. Filhas e filhos que exigiram que seus pais, mães e cuidadores repensassem suas atitudes e sofrimentos vividos pelo preconceito e discriminação racial, para que pudessem juntar-se as suas respectivas indignações sobre um processo injusto que criminalizou as pessoas negras pela pigmentação de sua pele. Assim também se deram as discussões familiares sobre as religiões e sobre a laicidade constituída. Como também a homossexualidade não mais atribuída apenas com quem se faria sexo, mas com quem e para quem seria ofertado e compartilhado os seus afetos, o direito de amar a quem quisesse.

Não menos importante, mas tão decisiva no campo das realizações pessoais, no passado a família escolhia a profissão dos seus filhos, hoje a família é comunicada sobre qual a profissão escolhida, como a cultura a ser seguida. No que diz respeito ao gênero e a submissão de um em detrimento do outro, as relações homens e mulheres muito avançaram no contexto familiar e no sentido de equidade e direitos, mas infelizmente a cultura do estupro, do machismo e do sexismo que afeta tão violentamente ao gênero feminino, ainda levará anos para uma desconstrução nos núcleos familiares e assim ocupar avanços maiores na sociedade. Pois se a família foi um dos atores que protagonizou a construção do machismo, será também seu papel trabalhar em sua desconstrução, e para tanto, entende-se que a escola tenha subsídios mais que suficientes para enfrentar e mediar tamanha intervenção social.

Considerando que o papel da escola no que tange a diversidade tão necessariamente discutida, mas infelizmente ainda pouco problematizada no sentido de contribuir para que as garantias não sejam apenas mais um discurso, é preciso pensar à quem serve a escola quando não repara em suas ações, ou mesmo quando entendendo que está negligenciando importantes papéis que devem sim fazer parte do seu currículo, continuam com suas velhas práticas. Para explicar melhor, retomamos a questão da laicidade. Como pode a sociedade entender que a escola vive em estado laico, quando ela normatiza uma ou outra crença religiosa e apenas tolera as demais de forma superficial? A intolerância religiosa é fruto do não entendimento do significado da laicidade e da diferença entre ambas. O sujeito pode tolerar apenas o que convém, mas o que está previsto constitucionalmente ele precisará acatar. Portanto, a laicidade de um Estado não significa que o mesmo seja contra a religião, significa apenas que suas decisões são tomadas pela classe política e não pela religiosa.

A laicidade é sobretudo um fenômeno político, vinculando-se com a separação entre o poder político e o poder religioso. Expressa a laicidade, a afirmação da neutralidade do Estado frente aos grupos religiosos e a exclusão da religião da esfera pública. (RAQUETAT Jr. p. 11)

Assim fica posto que, não si deve falar em Educação e sobre as novas configurações familiares, sem nos debruçarmos sobre os aspectos políticos no que tange ao universo escolar. A educação no Brasil tem sofrido inúmeras mudanças, e infelizmente, nem todas foram pensadas como promoção e garantia de direitos. Como poderemos falar sobre diversidade sem nos debruçarmos profundamente sobre o que insiste em chamar de Ideologia de Gênero, quando na verdade não existe uma ideologia e sim uma condição humana que integra as peculiaridades essenciais para que se entenda sobre gênero? As ideologias devem servir ou não para grupos determinados de pessoas, mas o direito ele não é ideológico, pois precisa contemplar a todas as pessoas e não apenas a uma em detrimento de outra. E ainda, como podemos falar sobre as relações étnicas raciais quando a escola ainda não está empoderada suficientemente para trabalhar o direito dos sistemas de cotas e ainda encontramos discursos engessados que insistem em mascarar uma realidade já comprovada por tantas literaturas educacionais de que a escola não fora pensada para as pessoas negras, pobres ou mesmo para os indígenas, e tantos outros povos? Ainda precisamos lembrar incansavelmente que a escola foi pensada para o latifúndio, e que se hoje ela é ocupada pela diversidade étnica racial, ainda que de forma extremamente limitada, é por conta de uma resistência secular, que ainda sofre enfrentamentos diários, ora do próprio trato no universo escolar, ora da camada social oriunda desse latifúndio que se sente invadida pela maioria segregada e sem direitos que os legitimem o acesso e a permanência, como também pelos que pensam a educação, não sendo surpresa para nós que também estes pertençam ao latifúndio. Prova disso está contida na proposta do atual governo em instaurar uma *Escola Sem Partido*, e isso justifica nosso posicionamento em afirmar

que nem todas as mudanças propostas são para beneficiar a massa, como nos aponta os autores LEHER, VITTORIA e MOTTA (2017).

As proposições da Escola Sem Partido nos remetem para uma nova Idade Média onde a liberdade da ciência, da cultura e do conhecimento estão ameaçadas. Se na idade Média o discurso da Inquisição foi usado para combater todas as formas de “heresia” e para defender os privilégios das grandes propriedades e latifúndios, hoje vivemos uma história similar. A incapacidade de diálogo, de base teórica e empírica, dos ideólogos conservadores faz de toda forma de pensamentos independente e capaz de problematizar as ideologias dominantes uma “heresia”. (2017, p.23).

A obviedade de negação de direitos trazida pela proposta da *Escola Sem Partido* nos permite perceber que, ela tem nome e lugar, e estes são uma benesse para os que acreditam que ainda possam dominar a grande massa, priorizando seus interesses em detrimento dos interesses da grande massa, na tentativa de fazer cair, ou mesmo, extinguir a luta para que continue acontecendo a escola crítico e reflexiva, que visa legitimar desenvolvimentos com garantias equânimes, permitindo que os sujeitos se construam dentro do que se pede e deve ser prioritário para a condição humana, entendendo que esta não é fixa, dada a pluralidade de sua diversidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parte mais difícil desse trabalho é identificar o seu término. Falar sobre a família, em si já nos faz refletir que não há uma receita pronta que favoreça sua dinâmica, como também não existe um único formato, prova disso são as suas novas configurações. Mas, trazendo para nós em um sentido de Autopoieses, refletida por Mariotti (2000), é possível que dentro de cada sujeito exista uma força fenomenológica que possibilite sua reinvenção.

E por um final necessário para a conclusão do nosso trabalho, confiando na fenomenologia da existência humana, amparados ainda pela singularidade do sujeito, considerando todas as transformações as quais a família se sujeitou e as quais foram sujeitadas por intervenções jurídicas, sociais, educacionais, políticas, psicológica e etc., nos permite entender seu importante papel, que já nasce com o desafio de cuidar para que os seus arranjos e configurações coadunem com as regras e imposições de vários aspectos. Se o sujeito não consegue realizar um projeto sozinho, nem mesmo isolar-se e viver sozinho, mesmo considerando sua subjetividade e defesa, deverão observar que a família também não se faz sozinha que temos um amparo do qual copiamos das culturas, das quais nos tornamos sujeitos identitários e ainda temos uma lógica social, que infelizmente tem abandonado ou mesmo se afastado dos instrumentos essenciais para construção e desenvolvimento do sujeito, para cair no reducionismo das imposições, que nem sempre visam à equidade, a defesa e a garantia do direito fundamental a vida. Nesse sentido, a educação deverá ocupar o seu caráter social transformador, com seus construtos de sociedade que pode assumir seu papel e protagonismo para tais

mudanças. Obviamente, surgirão inúmeros obstáculos, entretanto, nos cabe perguntar: está mesmo a educação, através dos seus múltiplos papéis, preparada para tais desafios?

Pensando em um desafinar e afinar no sentido coletivo, espera-se que nosso trabalho sirva para instigar e ampliar as discussões acerca da temática e traga maiores inquietações acadêmicas no sentido de repensar todos os lugares discutidos aqui, fundamentalmente visando o fortalecimento dos vínculos familiares e a importância dos vínculos de pertencimento social que deve favorecer o protagonismo do sujeito no contexto sócio político, cultural e educacional.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA. Lygia. **A Casa da Madrinha**. Coleção Literatura em Minha Casa. Editora Nova Fronteira, volume 3, 2002.

FARIAS, Cristiano Chaves. **Direito à família**. SI, 2001. Disponível em: www.unifacs.br/revistajuridica/arquivo/edicao_marco2004/docente/doc04.doc . Acessado em: 01 fev. 2017.

GIRARDI, Rosana Amara. **Em busca da família do novo milênio**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HALL. S. In: SILVA, Tomas Tadeu; WOODWARD. K. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEHER. Roberto. VITRORIA. Paolo. MOTTA. Vânia. **A Educação em Meio à Tormenta Política Econômica do Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abril 2017.

LACAN, Jacques. **As formações do inconsciente**. Ed. Zahar: Rio de Janeiro, 1999.
MARIOTI, Humberto. Autopoiese, **Cultura e Sociedade**. 2000. Disponível em: http://www.institutoeu.com.br/arquivos/downloads/Autopoiese,_Cultura_e_Sociedade_08401.pdf. Acessado em 13 fev. 2017.

MUNANGA. Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Departamento de Antropologia – USP. sd. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-eCidadania.pdf>. Acessado em 13 fev. 2017.

RANQUETAT. Cesar A. Ranquetat Jr. **Laicidade, Laicismo e Secularização: definindo e esclarecendo conceitos**. Mestre em Ciências Sociais pela PUC-RS e Doutorando em Antropologia Social pela UFRGS. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773>, visualizado em 11/01/2018. (Revista Sociais e Humanas (ISSN online 2317-1758)

SANTOS, Fernanda Valéria Gomes. **Família: Peça Fundamental na Ressocialização de Adolescentes em Conflito com a Lei?**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007. Disponível em: http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2007-06-19T083950Z97/Publico/Fernanda%20Santos_confrontado.pdf. Acessado em: 03 fev. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: **Uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v. 15, n.2, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acessado em: 03 fev. 2017.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomas Tadeu. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAMBERLAM, Cristina de Oliveira. **Os novos paradigmas da família contemporânea – uma perspectiva interdisciplinar**, Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

ABSTRACT: At the heart of this study will be the search for an understanding of how education has been placed in the face of new family configurations and, consequently, how the school has been preparing to meet the demands of these new family formats. The understanding of the social sense is not fixed in limited aspects, it obeys the dynamics of the singular and social subject that seeks recognition of belonging, justified in its identity in the environment to which it is inserted. The aim of this study is not only to problematize the subject, but also to have the intentional bias of discussing this important familiarity between these two universes so important for the development of the subject who has in the family his or her first encounter of social belonging, and in the school through the multiple knowledges and processes of multidisciplinary, the extension of the sense of belonging, considering also the contribution of the other actors of the social field. Is the school and especially education prepared for such challenges?

KEYWORDS: Education. Family. Society. Identity. Belonging.

CAPÍTULO XI

A INFLUÊNCIA DA SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA NA CONSTRUÇÃO DAS PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

Ana Lucia Andruchak

A INFLUÊNCIA DA SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA NA CONSTRUÇÃO DAS PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

Ana Lucia Andruchak

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Universitário de Tangará da Serra

RESUMO: Este estudo apresenta concepções sobre a socialização acadêmica e a perspectiva de estudantes do Ensino Superior em relação ao aprender, ao meio ambiente de estudos e à condição estudantil. Os fundamentos envolvem estudos sociológicos sobre a vida universitária subsidiando uma análise voltada para a compreensão do modo de ser estudante e apresenta perspectivas a serem consideradas sobre a qualidade da aprendizagem na graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Socialização dos estudantes. Meio ambiente de estudos.

1- INTRODUÇÃO

O estudo explora concepções de vivência estudantil e experiências acadêmicas, revelando mudanças socioculturais que os estudantes são submetidos. São poucos os estudos que envolvem as trajetórias escolares e biográficas dos estudantes universitários, o fenômeno da mobilidade social e sobre como se dão as condições de experimentação da vida universitária após o ingresso.

Ao se resgatar trabalhos sobre os estudantes do ensino superior, observa-se uma ênfase na categoria do desempenho acadêmico. Os estudos tendem a ter como variáveis: a trajetória escolar; a origem social; as motivações; os projetos e as condições de vida. O que se demonstra é uma correlação estatística entre capital cognitivo anterior, características pessoais e familiares ou condição material e desempenho universitário.

São pesquisas que se baseiam em uma perspectiva reprodutivista/determinista e tendem a se inscrever no campo da sociologia da reprodução, iniciada por Bourdieu e Passeron (1964). A proposição sociológica da teoria da reprodução se centra na posição social do indivíduo (o capital social e linguístico desenvolvido no interior da família) e como ela determina seu futuro escolar. Em geral, as pesquisas que adotam a perspectiva de desempenho e sucesso se baseiam em dados objetivos, como o nível final dos estudos e o ritmo do percurso. Os estudantes com melhor “desempenho” são aqueles que chegam mais rápido ao fim da trajetória. Considera-se, entretanto, que essa é uma leitura reducionista do percurso universitário dos estudantes.

Willian Perry foi um dos pioneiros que inauguraram a perspectiva da análise do ensino superior, tomando por foco a qualidade da aprendizagem. Ao “mapear” a evolução da postura epistêmica na universidade, o autor classificou 9 (nove)

posições em 3 (três) categorias: posição dualista; apreensão do relativismo e elaboração do relativismo. Em linhas gerais, nessa tipologia, os estudantes oscilam entre o dualismo simplista e trivial, de caráter dual do conhecimento (falso ou verdadeiro) e a abordagem relativista baseada na apropriação refletida do saber e o sentido pessoal atribuído a aprendizagem. Segundo Perry (APUD PAIVANDI, 2014, p. 45): a postura relativista permite a dúvida, a ambiguidade e a leitura questionadora das informações e das teorias recebidas: nesse caso, o estudante é o sujeito de sua formação e interpreta as coisas com uma abordagem crítica.

Marton e Säljö (APUD PAIVANDI, 2014, p. 45) também merecem destaque nos estudos sobre a temática em questão. Em suas pesquisas, apontaram para 6 (seis) concepções de aprendizagem no ensino superior. Para esses autores, as concepções de aprendizagem se dividem em uma visão quantitativa, instrumental e uma visão qualitativa.

Verifica-se que as aprendizagens da visão quantitativa se caracterizam por um aprendizado numa abordagem superficial (aumento quantitativo do saber; memorização; aquisição de teorias e métodos). As aprendizagens numa visão qualitativa, caracterizam-se como um aprendizado em profundidade (compreensão; construção de sentido ou abstração do significado; transformação qualitativa em si; mudança pessoal; posicionamento diferente no mundo).

Visão quantitativa, instrumental:

- 1) a aprendizagem é vista como aumento quantitativo do saber;
- 2) a aprendizagem é percebida como a memorização para estocar e recuperar nas provas;
- 3) a aprendizagem é considerada como a aquisição de teorias e de métodos destinados a serem colocados em prática na realidade.

Visão qualitativa:

- 1) a aprendizagem é destinada à compreensão, à construção do sentido ou à abstração do significado das relações no interior da matéria;
- 2) a aprendizagem significa a interpretação e a compreensão de alguma coisa, mas de outra forma, em uma transformação qualitativa de si.
- 3) A aprendizagem é a mudança da pessoa, não significa apenas ver o mundo de outra forma, mas significa também ver, de forma diferente, sua própria posição no mundo.

Outros trabalhos, sobretudo a partir dos anos 1980, convergem e relacionam a abordagem da aprendizagem e a qualidade do resultado. Essas pesquisas revelam que os estudantes se diferenciam pela maneira de fazer e de se investir nas tarefas de estudo, a relação com o saber e o sentido atribuído à aprendizagem.

2- A APRENDIZAGEM E A SOCIALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Para compreender a relação do estudante com o processo de aprendizagem na Universidade, Paivandi (2014) construiu uma análise através de um percurso observado em seus estudos, envolvendo: a ligação entre avaliação subjetiva do

contexto de estudos e o sentido dado pelo estudante em relação ao aprender na Universidade.

Os fundamentos que Paivandi referencia, indicam que a experiência estudantil se constrói no contexto vivido porque as lógicas e os processos sociais e individuais se imiscuem promovendo interações e por consequência mudanças na vida estudantil. Ou seja, o quê o estudante vive é inseparável de como vive.

Observa-se que o autor em estudo, pauta-se em pesquisas no campo da sociologia da educação que buscam variáveis ligadas ao contexto de estudos e às interações desenvolvidas nas situações escolares ou universitárias. Sem negar a importância do habitus (contributo Bourdiesiano), tem o olhar voltado para a socialização; mobilização intelectual e engajamento acadêmico.

Dois conceitos são fundamentais para a compreensão dos estudos Paivandi sobre o tema aqui em análise, são eles: perspectiva e meio ambiente de estudos.

O conceito de meio ambiente de estudo se remete:

(...) à organização pedagógica (modalidade, recursos), aos objetivos formais, às exigências e às atividades pedagógicas efetivas, ao contexto humano e às interações interpessoais. Refere-se tanto ao dispositivo pedagógico (estrutura curricular) quanto ao contexto social designado a organização social das oportunidades de interações (a estrutura extracurricular). O meio ambiente de estudos não se constitui, unicamente, de um quadro que revela os processos sociais de ordem geral, sendo igualmente um lugar de atividades com características próprias. As interações sociais no meio ambiente de estudo compreendem as relações entre estudantes, professores, pessoal administrativo, grupos de pares e dispositivos pedagógicos. Essas interações definem o clima social geral (contexto humano) de uma filiação de estudos. A noção de meio ambiente de estudo designa assim um espaço/tempo de formação que leva em consideração os elementos constitutivos do meio social e pedagógico da aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva “ecológica” que tenta integrar o impacto do meio ambiente sobre os atores e as interações (PAIVANDI, 2014, p. 41).

O conceito de perspectiva da aprendizagem, de autoria de Paivandi (2014) é fruto da investigação sobre o sentido dado pelo estudante ao ato de aprender na universidade, assim como ao meio ambiente de aprendizagem na experiência acadêmica. A perspectiva da aprendizagem resgata a ideia de perspectiva da escola de Chicago. Refere-se à maneira ordinária de pensar e de sentir de uma pessoa que se encontra em uma dada situação. A noção de perspectiva significa um ponto de vista sobre a realização na qual o estudante é o autor. Pode-se definir a perspectiva de aprendizagem como o conjunto articulado de ideias, de esquemas e de ações que um estudante mobiliza para apreender as tarefas ligadas à aprendizagem universitária. Paivandi explica que as perspectivas são inseparáveis das situações nas quais elas aparecem, ou nos quadros nos quais os indivíduos dão sentido ao mundo ao seu redor (MEAD, 2005). As perspectivas estão ligadas à ação e permitem aos estudantes construir espaços de realidade no interior da universidade.

Percebe-se que há uma relação reflexiva entre perspectiva e a definição de situação, que é simultaneamente produtora e produzida. Está ligada a ação que permite construir sentido sobre a realidade no interior da universidade. Busca a subjetividade dos estudantes por meio do meio ambiente universitário, compreendendo que a socialização é um processo que permite ao estudante se apropriar do papel dos outros e de construir assim seu eu como estudante.

Paivandi (2014) elenca 4 (quatro) tipos de perspectivas no que se refere à relação dos estudantes com o aprender:

Compreensiva: Estudante que atende às exigências acadêmicas, privilegia a compreensão e o sentido ao se apropriar do saber, busca aprender de maneira aprofundada, é curioso, interessado

Minimalista: Estudante que se contenta com o mínimo indispensável para concluir os estudos, cumpre com as tarefas, conformando-se em atingir o básico que lhe possibilite não reprovar

Desempenho: Estudante que busca otimizar os resultados e obter sucesso, busca ser bem-sucedido na universidade por meio de uma postura estratégica com uma boa organização para os estudos, atendendo as demandas dos professores

Desengajamento: Estudante que não encontra sentido nos estudos na Universidade, não consegue atender às exigências da academia, sente-se incapaz e já pensou em desistir.

A relação com o aprender constitui a base de um *modus vivendi* entre o estudante e a universidade. E o desenvolvimento de uma perspectiva mostra como os estudantes mobilizam esquemas de ações coerentes para realizar as tarefas ligadas aos seus estudos. O caráter situacional da perspectiva convém ao encaminhamento escolhido, pois os estudantes têm a tendência a desenvolver sua perspectiva como atividade (material e simbólica) de construção e estabelecimento de uma nova identidade para uso no meio acadêmico. Verifica-se, como a perspectiva, então, se constrói e se transforma através da socialização universitária.

A socialização é simultaneamente: a) espaço de desenvolvimento consciente de competências, relações, identidades e disposições; b) o campo inconsciente de incorporação de representações de mundo e de si mesmo (Ferreira, 2014 p. 128). Ou seja, a socialização é um percurso existencial permanente e que progressivamente se distancia dos indivíduos da socialização primária, vivida no meio familiar e na infância. Mas, também pode acontecer uma mudança social acelerada em certos períodos, configurando-se um processo de ressocialização provocado pela experiência escolar universitária. Para muitos estudantes, esses anos de formação acadêmica também representam a transição da juventude e da influência familiar para a fase da vida adulta e do mundo do trabalho.

O meio ambiente de estudos se relaciona com: a organização pedagógica (modalidade, recursos); os objetivos formais, as exigências e as atividades pedagógicas efetivas; o contexto humano e as interações interpessoais. As interações sociais que ocorrem no meio ambiente de estudo compreendem: as relações entre estudantes, professores, pessoal administrativo, grupos de pares e dispositivos pedagógicos. A noção de meio ambiente de estudo designa assim um

espaço/tempo de formação que leva em consideração os elementos constitutivos do meio social e pedagógico da aprendizagem. Configura-se igualmente como uma perspectiva “ecológica”, pois integra o impacto do meio ambiente físico e institucional sobre os atores e sobre as interações. Significa também que se deve incorporar os efeitos das experiências sociais nas explicações sobre o processo de aprendizagem. Em outras palavras, interessar-se ao meio ambiente de estudo significa que a cognição e a socialização não são separáveis (ALAVA; ROMAINVILLE, 2001).

O ingresso de novos sujeitos com relação às referências de classe, de etnia e gênero, provocou fenômenos sociais de novos tipos que precisam ser considerados para entender o que significa ser estudante no contexto atual da universidade brasileira. É essa a situação originada na expansão universitária das últimas duas décadas, quando se associam as desigualdades relacionadas às estruturas sociais contemporânea, com o aumento da presença no meio acadêmico dos estudantes de classes populares.

Do ponto de vista das implicações sociais deste processo, ganha visibilidade a recomposição da população estudantil, que experimenta tanto transformações estruturais da universidade, como dos modos de vida estudantil (GÓMEZ, 2002). São essas as bases de uma nova perspectiva para a condição estudantil universitária no Brasil, aqui entendida como o conjunto de forças materiais, práticas sociais e significados culturais relacionados ao fato de ser estudante universitário nesse processo de mudanças.

Remete-se, ainda, de forma articulada ao ofício de estudante no Ensino Superior (COULON, 2008) em três tempos: estranhamento, aprendizagem e afiliação. Delineiam-se no trabalho apontamentos sobre o caráter mutável e heterogêneo do ofício do estudante. Nesse sentido, a investigação amplia olhares que vão além do papel unilateral de estudante, abarcando dimensões para além do cognitivo. Compreender o estudante universitário apenas do ponto de vista de sua condição restrita de aluno é um reducionismo, haja vista que se expressa como uma das múltiplas faces da condição juvenil, por exemplo. Para a análise da condição estudantil, esta condição pode ser apreendida a partir de alguns de seus elementos, dos quais destacamos: origem social (cidade de origem, renda familiar e per capita, ocupação dos pais e do estudante), etapas da vida, usos do tempo, espaço universitário, relação com os estudos, ofício de estudante, custos com os estudos, relação com o meio estudantil e relações com o meio ambiente de estudos.

Considera-se que a qualidade da aprendizagem se engendra na dinâmica entre o lugar da aprendizagem; o olhar dos estudantes e o contexto da aprendizagem. De um lado, o lugar da aprendizagem se remete ao funcionamento efetivo e a pertinência do contexto intervêm diretamente no processo de aprendizagem. Por outro lado, a maneira pela qual os estudantes percebem e apreciam a organização pedagógica e o conteúdo do ensino torna-se um fator importante de sua mobilização universitária e intelectual. O contexto da aprendizagem, percebido pelos próprios estudantes, influencia, assim, o sentido que se constrói sobre ser estudante.

3- CONCLUSÃO

Considera-se que medir a taxa de sucesso ou de fracasso coloca uma série de problemas metodológicos e teóricos. Construir um indicador de sucesso unicamente a partir dos resultados obtidos pelos estudantes pode refletir apenas de forma parcial uma realidade social que nunca será totalmente transparente e está sempre suscetível a variações biográficas singulares. Desta forma, reduz-se o sucesso ou o desempenho aos resultados obtidos pelos estudantes, pelas instituições ou pelos cursos, enquanto o sentido atribuído pelos interessados aos termos fracasso e sucesso permanece esvaziado, longe da sua realidade e incompreensível para eles.

Ao se avaliar o sucesso, por exemplo, em função do ritmo do percurso. O atraso de um estudante é um sinal de dificuldades encontradas para seguir, com sucesso, o currículo, nos prazos esperados. Essa modelização estatística do sucesso na universidade introduz uma concepção "racional" e "economicista" dos percursos universitários. A experiência universitária é vista como um tempo quantitativo e linear, de ordem escolar, valorizando um itinerário já definido e rígido. As escolhas cruciais, o novo olhar sobre a vida, as novas formas de autonomia social, intelectual e afetiva, a busca de sentido em um momento transitório de seu percurso, são ignoradas.

A experiência universitária não é determinada apenas pelo que essa instituição impõe, mas também pelos projetos pessoais, as motivações, as temporalidades e as condições singulares dos estudantes. A condição estudantil e a maneira de ser estudante não constituem uma realidade única. A pluralidade de tipos de estudantis é um fenômeno em desenvolvimento. As investigações sobre os modos de ser estudante no Ensino Superior apresentam singular relevância, ao explorar novas pistas a serem focalizadas sobre a qualidade da aprendizagem dos estudantes na graduação.

Intentou-se promover a aproximação/aprofundamento teórico da temática exposta: a compreensão dos modos de vivenciar a universidade pelos estudantes, bem como atentar para a necessidade e importância de um aporte teórico consistente e profícuo para os estudos a ela relacionados. Por fim, constata-se que as considerações elencadas se configuram como potenciais subsídios, fecundos de possibilidades para outros aprofundamentos e desdobramentos, e cujo desvelamento será relevante para a apreensão sociológica e pedagógica de novas nuances na realidade do Ensino Superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin; ROMAINVILLE, Marc. **Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition**, Revue Française de Pédagogie, Lyon (França), n. 136, p. 159-180, juil./sept., 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers. Les étudiants et la culture.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BRITTO, L. P; et all. **Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do novo aluno da educação superior**, Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CARRANO, Paulo. **Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional.** In: SPÓSITO, Marília. Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1 / Marília Pontes Sposito (coord.) Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

COULON, Alain. **A condição do estudante: a entrada na vida universitária.** Tradução Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Adir Luiz. **Socialização na Universidade: quando apenas estudar não é o suficiente.** Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 116-140, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola.** Natal: EDUFRN, 2004.

GÓMEZ, Carlota Guzman. **Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa.** Perfiles Educativos, año/vol XXIV, n. 97-98. Universidad Nacional Autónoma de Mexico. México, DF, México, 2002.

MEAD, George Herbert Mead. **Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist.** [1934] Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

PAIVANDI, Saeed. **A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos**, Educação em Questão. Natal | RN, v. 48, n. 34, p.39-65, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO XII

AS FILOSOFIAS E A FILOSOFIA DA PRÁTICA EM GRAMSCI: CONHECIMENTO E AÇÃO

Otacílio Gomes da Silva Neto

AS FILOSOFIAS E A FILOSOFIA DA PRÁXIS EM GRAMSCI: CONHECIMENTO E AÇÃO

Otacílio Gomes da Silva Neto

Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas
Monteiro – PB

RESUMO: Gramsci fez parte de um contexto marcado pela instabilidade social e política na Itália, entre as duas guerras mundiais. Ele vivenciou a exploração e miséria dos trabalhadores do campo e da cidade, e não se conteve em apenas observar aquela situação. Engajando-se na luta sindical e partidária, Gramsci foi de encontro ao conservadorismo italiano que tinha no fascismo então hegemônico, a convergência ideológica e política capaz de manipular as massas para manter aquele *status quo*. Mesmo perseguido e encarcerado pelos fascistas italianos, Gramsci não se permitiu a abandonar a sua luta política em vista da transformação da sociedade. As suas teses destoavam de alguns revisores do marxismo, como os defensores daquilo que Gramsci entende por bizantinismo e reformistas. Para ele, o bizantinismo e o reformismo promoviam uma ruptura entre teoria e prática cuja consequência era a geração de conformismos entre a militância. Para romper com a fragmentação dos saberes, Gramsci propôs a filosofia da práxis, que era um tipo de filosofia marxista que unia epistemologia e política. O caminho para a filosofia da práxis passava pela valorização do saber do senso comum, também chamada de filosofia popular. Contudo, dada a carência desse saber ocasional em compreender a realidade de forma desagregada, era necessária a junção com métodos mais rigorosos de compreensão da realidade. Dessa forma, Gramsci ao unir conhecimento e ação favoreceu a formação de novos quadros de intelectuais para defenderem os anseios e a luta dos setores menos privilegiados, cujo objetivo era a formação de uma nova cultura política.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da práxis, saberes, engajamento.

1. INTRODUÇÃO

Há oitenta anos o mundo perdia o pensador italiano Antonio Gramsci. Ele morreu em condições de saúde fragilizadas devido às circunstâncias sub-humanas nas quais foi submetido durante os nove anos de detenção arbitrária na Itália – entre 1928 e 1937 – à mando do governo fascista de Mussolini, o “ditador da burguesia” (GRAMSCI, 2011, p. 97). Portanto, ele foi tornado um preso político por não se conformar com o contexto de pobreza e miséria nos quais a grande massa de trabalhadores urbanos e rurais era atingida em sua época histórica.

Além de combater o fascismo que estava crescente na Europa, Gramsci também lutou em várias frentes, mesmo na prisão. *O Dicionário de política* de Bobbio (et all., 2004, p. 466) nos oferece uma compreensão sucinta do conceito de fascismo, segunda a qual:

Em geral, se entende por Fascismo um sistema autoritário de dominação que é caracterizado: pela monopolização da representação política por

parte de um partido único de massa, hierarquicamente organizado; por uma ideologia fundada no culto do chefe, na exaltação da coletividade nacional, no desprezo dos valores do individualismo liberal e no ideal da colaboração de classes, em oposição frontal ao socialismo e ao comunismo, dentro de um sistema de tipo corporativo; [...] pelo aniquilamento das oposições, mediante o uso da violência e do terror; por um aparelho de propaganda baseado no controle das informações e dos meios de comunicação de massa [...].

Gramsci também denunciava que o sistema capitalista era o grande responsável pela violência social que agredia a grande massa de proletariados, assim como não aceitava as respostas e soluções advindas das religiões tradicionais – como o catolicismo vigente – para o homem. Na verdade, todas essas ideologias davam suporte de uma forma ou de outra, à hegemonia do capitalismo ao não serem capazes de aniquilar a divisão presente na sociedade de classes. Pelo contrário, essas ideologias ainda que usassem uma retórica de cunho humanista e corporativista, endossavam essa divisão.

Feitas essas considerações preliminares, queremos destacar que o objetivo desse ensaio é o de apresentar as continuidades e descontinuidades entre a filosofia da práxis e outras concepções de mundo, fruto de saberes ocasionais e fragmentados ou crítico-reflexivos, na concepção gramsciana. A nossa metodologia para esse trabalho estará alinhada à pesquisa conceitual por meio de fontes bibliográficas que servirão de suporte para a discussão da temática. Nesse sentido, subdividiremos o ensaio em três tópicos: no primeiro apresentaremos a crítica gramsciana aos revisionistas do pensamento de Marx e Engels, uma vez que os autores do *Manifesto Comunista* exerceram profunda influência em Gramsci.

Em seguida, discutiremos as negativas consequências sociais e políticas de uma desagregação dos saberes nos quais envolve uma dicotomia entre a filosofia e o senso comum. Por último, apresentaremos a filosofia da práxis como princípio unificador da teoria e prática, assim como da necessária fusão entre os intelectuais e as massas populares, para a formação de uma hegemonia que contraponha a hegemonia capitalista vigente.

Como resultado, ao destacar o conceito de filosofia da práxis em conexão com outros saberes, o nosso escopo é o de apresentar que essa filosofia de cunho marxista é uma das partes essenciais da teoria sócio-política de Gramsci, por ser princípio de unidade ativa entre as consciências coletivas e a ação política, em vista da libertação das massas populares, cuja consequência seria a formação de uma sociedade sem classes.

2. A INFLUÊNCIA DE MARX E ENGELS E A CRÍTICA AOS REVISIONISTAS

Uma vez sensível às causas sociais e políticas vigentes, o pensamento de Marx e de Engels serviram de fonte e inspiração para as ideias de Gramsci. Ao revisar as ideias revolucionárias desses pensadores, Gramsci tratou de distinguir a sua leitura, de outras leituras e revisões pelas quais o pensamento dos autores do

Manifesto Comunista estaria sendo deturpado. Em resposta à essas distorções de leitura, Gramsci (2011, p. 65) foi enfático ao afirmar que: “A retórica vazia e o bizantinismo são uma herança permanente dos homens”.

Por “bizantinismo” Gramsci entende a tendência de se pensar a realidade social e histórica a partir de uma sobrevalorização da teoria em detrimento da prática. Desse modo, o bizantinismo parte da ideia segundo a qual as abstrações teóricas de cunho universalistas, por si só, seriam suficientes para dar conta da explicação da realidade, independentemente do contexto no qual elas seriam criadas. Conforme Gramsci (2011, p. 163): “Pode-se chamar de bizantinismo ou escolasticismo a tendência degenerativa a tratar as chamadas questões teóricas como se tivessem um valor em si mesmas, independentemente de qualquer prática determinada [...]”.

Com isso, ele quis dizer que, de um lado, uma retórica política sem ação revolucionária seria completamente inerte frente à urgência da situação pela qual vivenciava a classe trabalhadora. De outro, seria inútil acreditar que as especulações abstratas ainda que apoiem uma transformação futura da sociedade, por si só, confirmariam o surgimento de uma sociedade igualitária. Tratava-se, segundo Coutinho (*apud* GRAMSCI, 2011, p. 14) de uma crítica direta a dois grupos que faziam parte do Partido Socialista Italiano, em meados da década de 1920: os reformistas e os maximalistas.

Ao elaborarem a crítica da ordem social e econômica por meio do método dialético, os reformistas enfatizavam a restauração e a conservação dessa mesma ordem, em vez de optarem pelo caminho da revolução. Atitude que comprometia todo o caráter revolucionário do método dialético desenvolvido por Marx e Engels. O erro dos reformistas, para Gramsci, consistia na formulação de uma teoria que acabava por justificar a manutenção do *status quo* estabelecido pelo liberalismo econômico e político, conforme citação:

É uma ideologia que tende a enfraquecer a antítese, a fragmentá-la numa longa série de momentos, isto é, a reduzir a dialética a um processo de evolução reformista “revolução-restauração”, na qual apenas o segundo termo é válido, já que se trata de consertar continuamente (de fora) um organismo que não possui internamente os motivos próprios de saúde (GRAMSCI, 2011, p. 160-161).

A dialética no sentido marxista exprime um conflito permanente entre uma determinada ordem social predominante (tese), em combate com outra emergente (antítese) – não somente na ordem das ideias, mas, sobretudo, da história –. Portanto, a síntese dessa dialética histórica expressa a renovação radical da sociedade ou a total aniquilação das classes sociais em combate, conforme Marx e Engels (2006, p. 33-34):

A história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, em uma palavra, opressor e oprimido, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora

disfarçada, ora aberta, que terminou sempre pela reconstituição revolucionária de toda a sociedade ou pela destruição das classes em conflito.

Já os maximalistas acreditavam que a revolução das massas em direção ao socialismo era algo inevitável. De acordo com o do ponto de vista maximalista, o caminho para a revolução já estava traçado e independia da vontade de particulares, de sindicatos ou da atuação de partidos políticos. Sendo assim, para a revolução irromper era apenas uma questão de tempo. Nas palavras do próprio Gramsci (2011, p. 102-103): “As massas – diz ele – não podem deixar de nos seguir, já que a situação objetiva as empurra para a revolução. Portanto, vamos esperar por elas, sem quebrar a cabeça com tantas manobras táticas e expedientes do gênero”.

Em outras palavras, a crítica de Gramsci aos revisionistas tinha como um dos focos centrais: impedir que as questões de ordem social e econômica fossem naturalizadas, como se não houvessem alternativas aos modelos hegemônicos em vigor, bem como a de afastar os conformismos daqueles que pensavam que as coisas se resolveriam por elas mesmas. Conforme Bosi (2010, p. 68): “Acusando o pensamento militante de ‘voluntarista’, a vulgata acabava desaguando na hipótese, antes conformista que realista, de que as coisas e as pessoas (transformadas em tipos) não teriam condições de mudar”. Do mesmo modo, a crítica de Gramsci também se dirigia para àqueles que acreditavam que o liberalismo político e econômico representasse o fim da história, e que não haveria “salvação” fora dele, ou alternativas para ele.

3. FILOSOFIA, SENSO COMUM E DESAGREGAÇÃO DOS SABERES

Comumente quando falamos de filosofia enquanto saber coerente, rigoroso, crítico e reflexivo sobre a realidade, nós a distinguimos do saber advindo do senso comum, cuja característica é a fragmentação, a carência de uma unidade lógica, saber este, portanto, desagregado. Acreditamos que há uma ordem hierárquica entre esses saberes na qual impõe aos indivíduos um caminho que deve ser percorrido de um para outro. Em outras palavras, há que se sair da compreensão ingênua do senso comum para chegar a uma consciência crítica da realidade, iluminada pelo conhecimento filosófico. Entendido dessa forma, é estabelecida uma distância enorme entre filosofia e senso comum.

Uma das consequências dessa ótica é a dicotomia radical feita entre: os intelectuais que conseguem por meio da razão ter uma suposta compreensão da realidade mais completa e abrangente, e as massas populares que detêm uma compreensão ingênua da vida. Estas, em sua ignorância, possuem um conhecimento obscuro, fantasmagórico e exíguo do mundo. Portanto, de um lado, nós temos o intelectual detentor do conhecimento, e do outro, o homem rústico, consumido pela ignorância.

Para Gramsci, contudo, essa dicotomia não é como um todo verdadeira, já que ele tem uma concepção ampla de filosofia, ou de filosofias. Gramsci parte

primeiramente da concepção de uma “filosofia espontânea” na qual todos os seres humanos compartilham. Desse modo, podemos entender a frase de Gramsci (2011, p. 128) segundo a qual, em certa medida: “todos os homens são ‘filósofos’”. Todos são filósofos porque todas as pessoas têm uma concepção de mundo diferenciada, de acordo com os agrupamentos sociais nos quais fazem parte. Essa mesma filosofia que é comum a todos, se faz presente, conforme citação:

1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modo de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore” (GRAMSCI, 2011, p. 128).

De acordo com essa concepção preliminar, a filosofia não é restrita a determinados grupos de iluminados nos quais só eles são capazes de entender essa forma de saber “difícil” e complexa, em comparação com os grupos menos privilegiados. À esta compreensão de mundo que é diferente em cada classe social, Gramsci também denomina de “filosofias”, conforme citação: “Com efeito, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas” (GRAMSCI, 2011, p. 131). Nem sempre essa escolha é feita de forma consciente e crítica. Se assim fosse, o senso comum e, de certa forma a religião, não seriam parte dessas “filosofias”, já que há uma carência de criticidade naqueles saberes. Essa escolha pode acontecer inconscientemente sem ser necessário que se dê razões elucidativas para tal preferência.

Como resultado é preciso destacar que Gramsci não despreza o saber provindo do senso comum, já que não há separação entre uma filosofia “científica” e uma filosofia “vulgar”, mesmo quando esta é identificada como uma forma de saber aleatória e alienada da realidade. Há algumas características peculiares ao senso comum. Primeiramente, o senso comum é caracterizado como a “filosofia dos não filósofos”, que é aquela compreensão do mundo assimilada acriticamente quando imposta por líderes espirituais, comunitários, ou retóricas de cunho filosófico e político, nas quais impõem às massas populares um estado de “menoridade” em sentido kantiano, qual seja: “[...] a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2010, p. 63).

Por outro lado, o senso comum incorpora elementos de causalidade, ainda que de forma implícita, no tocante ao entendimento da realidade histórica. Gramsci entende que durante a luta filosófica dos séculos XVII e XVIII contra a escolástica, os intelectuais viram no senso comum: “[...] uma certa dose de ‘experimentalismo’ e de observação direta da realidade, ainda que empírica e limitada” (GRAMSCI, 2011, p. 148).

Numa crítica ao livro de Bukharin cognominado por Gramsci (2011, p. 356) de “Ensaio popular”, o pensador italiano argumenta que aquele autor deveria partir da compreensão de senso comum, cuja característica fundamental é: “[...] o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente,

inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia” (GRAMSCI, 2011, p. 148). O erro de Bukharin consistiu em promover um rompimento entre uma filosofia “original” provinda das massas, com o pensamento advindo da alta cultura.

Para Gramsci, apesar de as massas populares desconhecerem os sistemas sociais e econômicos construídos geralmente pelos estratos mais privilegiados da sociedade, aqueles exercem sobre elas uma hegemonia sutil, capaz de manipulá-las, sem que as mesmas tenham uma consciência crítica radical dessa manipulação, conforme citação:

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (GRAMSCI, 2011, p. 149).

Conseqüentemente, não apenas há uma separação arbitrária entre os saberes e suas formas de compreensão do mundo, como também existem determinadas formas de saber que terminam por exercer sua hegemonia sobre a outra. Nesse caso, o senso comum acaba absorvendo ainda que inconscientemente, tanto os abstratos sistemas da filosofia tradicional, quanto as ideologias religiosas. Nada indica que as massas populares uma vez guiadas por um saber ou por outro, um dia serão sujeitos da história, pois sua forma de compreender o mundo estará sempre manipulada por agentes externos, mantenedores da ordem vigente.

Embora coerente e dotado de rigor metodológico, o saber advindo das filosofias tradicionais de cunho especulativo, geralmente reflete o pensamento de grupos privilegiados, portanto, são ineficazes para uma radical mudança social. De outro lado, embora o saber advindo do senso comum seja dotado de paixão e vontade – qualidades imprescindíveis para uma revolução –, ele é cego e acrítico, pois a prática resultante dessa vontade é canalizada para objetivos estranhos aos reais interesses das massas populares. Conforme Gramsci (2011, p. 202): “O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, menos ainda, ‘sente’”. Pela carência de rigor crítico, a ação política das massas torna-se facilmente manipulada de acordo com os interesses dos grupos dominantes. Nessa perspectiva, não há mudanças radicais, ou seja, os pobres continuarão na miséria enquanto sustentam as regalias dos ricos.

Para solucionar tanto os limites advindos de um abstracionismo intelectualizado quanto de um ativismo desmedido e acrítico, Gramsci, revisando Marx e Engels, propõe a filosofia da práxis. Antes fragmentados, portanto, sem conexões entre si, Gramsci entende que esses saberes podem fazer parte de um bloco só. Assim, eles precisam ser unificados, não apenas em vista de uma melhor compreensão do mundo, mas também visando uma ação coletiva, ao reunir os intelectuais e as massas populares, para a transformação da sociedade.

4. A FILOSOFIA DA PRÁXIS É A “FILOSOFIA EM AÇÃO”

Ao defender a filosofia da práxis, o objetivo de Gramsci é o de unir teoria e prática, uma vez que ele constatou rupturas entre um e outro saber, por parte dos revisionistas da obra de Marx. Este, para Gramsci é o fundador da filosofia da práxis. Não se trata, portanto, de invalidar o saber provindo do senso comum, tendo em vista que a filosofia da práxis parte dele, nem tampouco descredenciar a tradição filosófica. O que ele questiona, de um lado, é a carência de uma reflexão crítica presente no senso comum, e de outro, os sistemas filosóficos que servem de instrumento de poder das classes dirigentes sobre a classe dirigida. Em geral, esses sistemas são construídos a partir de atividades solitárias de intelectuais e pensadores, no que se traduz em uma distância entre o intelectual e as massas populares.

Contudo, mesmo distante das massas, a atividade intelectual não deixa de ser política, pois os intelectuais sempre estão diretamente associados a classes sociais, já que para Gramsci, não existe homem fora da história e ausente de agrupamentos sociais. Para ele, o homem é um ser naturalmente político, e por isso, não se pode esquecer dos reais elementos primordiais da política nos quais todos estamos envolvidos, conforme citação: “O primeiro elemento é que governados e governantes, dirigentes e dirigidos existem realmente. Toda ciência e arte política se baseia nesse fato primordial, irreduzível (em determinadas condições gerais)” (GRAMSCI, 2012, p. 11).

Portanto, os intelectuais não são neutros, assim com o pensamento que eles criam também não o são. Eles fazem parte ou da classe dirigente, ou da classe dirigida. Podem haver casos nos quais os intelectuais da classe dirigida são comprometidos com o poder da classe dirigente, ainda que esse compromisso não seja feito de forma deliberada. O fato é que a história demonstra que há uma forte conexão entre os intelectuais e a defesa da ideologia das classes dominantes, conforme citação:

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2001, p.18-19).

Pouco adianta um homem ser esclarecido e atingir a maioria no sentido kantiano, se este não se identifica com nenhuma classe social, mesmo sendo parte de uma delas. A filosofia da práxis não é a filosofia de um só, ela não é consequência de uma produção intelectual individualista, a menos que essa produção esteja a serviço da emancipação das massas populares. Uma vez posta em ação, a filosofia da práxis une o elemento popular e o intelectualizado. Ela reúne a inteligência do filósofo à vontade das massas, e ambas se tornam uma unidade ativa, conforme citação:

Deduz-se daí, também, que o caráter da filosofia da práxis é sobretudo o de ser uma concepção de massa e de massa que opera unitariamente, isto é, que tem normas de conduta não só universais em ideia, mas também “generalizadas” na realidade social. E a atividade do filósofo “individual” só pode ser concebida, portanto, em função de tal unidade social, ou seja, também ela como política, como função de direção política (GRAMSCI, 2011, p. 196).

Para Gramsci, não há filosofia sem história, assim como não há história sem luta de classes, portanto, as filosofias não estão ausentes da luta política. É no campo das contradições e conflitos entre classes, que os intelectuais são agentes da classe social subordinada, ou da outra classe social dirigente. Por exemplo, assim como há os intelectuais que defendem a ideologia burguesa e capitalista, há os intelectuais que defendem a classe proletária, conforme Marx (2001, p. 111): “Do mesmo modo que os *economistas* são os representantes científicos da classe burguesa, os *socialistas* e os *comunistas* são os teóricos da classe proletária”.

Um dos focos principais de Gramsci é o de evitar a desagregação dos saberes, assim como o de unir os intelectuais aos setores desfavorecidos da sociedade de classes. Ambos, intelecto e vontade coletiva, formam uma força hegemônica poderosa capaz de abalar qualquer infraestrutura econômica, assim como, enfrentar qualquer hegemonia dominante, conforme citação: “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 2011, p. 137).

Uma vez que a filosofia da práxis se popularizar, os grupos economicamente desfavorecidos deixarão a condição de serem marionetes sujeitas à ação das forças naturais ou políticas, e passarão a ser protagonistas. Momento no qual toda a estrutura da sociedade burguesa será demolida, validando as palavras de Marx e Engels (2006, p. 46): “O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo que o de todos os outros partidos proletários: constituição dos proletários em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado”. O objetivo de Gramsci é o de emancipar as massas populares, de todo e qualquer determinismo histórico imposto pela ideologia religiosa, ou provindo de filosofias especulativas e científicas.

O exercício crítico e reflexivo permanente sobre a situação real, fará as massas identificarem qual é a sua posição social na história, e quais são os motivos sociais e econômicos que as empurraram para o “andar de baixo”. Atitude esta que evitará conformismos e instigará as mesmas para o embate contra toda forma de exploração e miséria nas quais as mesmas foram lançadas. A filosofia da práxis de Gramsci nos mostra que uma prática racionalizada aliada à uma teoria concreta são dois fatores essenciais na luta pela derrocada do capitalismo, conforme citação: “A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional” (GRAMSCI, 2011, p. 163).

Portanto, uma das tarefas essenciais dessa filosofia em ação, que une os intelectuais às massas populares, é a de formar quadros de formação ideológica

para se contraporem a hegemonia ideológica em vigor. Dito de outro modo, trata-se de um processo de criação de ideologias advindas de uma maioria de setores desfavorecidos da sociedade, para combater ideologias que sustentam o *status quo* das camadas mais privilegiadas dessa mesma sociedade. Como consequência, em qualquer conjuntura social e econômica, não haverá espaço para a naturalização das relações sociais que legitima a divisão da sociedade de classes. E, quanto às camadas populares menos favorecidas, a sua passividade cederá lugar à crítica, e o seu conformismo será substituído pela luta.

5. CONCLUSÃO

A filosofia da práxis tem como finalidade evitar a ruptura entre os saberes, por Gramsci entender que essa cisão é reflexo da divisão de classes, portanto é um problema menos epistemológico que político. Enquanto uma classe é agraciada pela alta cultura filosófica e científica, a outra é relegada à ignorância, restando-lhe o trabalho alienado como alternativa. Ao tempo em que a classe dirigida constrói uma concepção de mundo acrítica e desagregada, intelectuais e pensadores constroem um saber com rigor lógico. Porém, devido à complexa cadeia de abstrações em volta desse saber, ele termina por não satisfazer a compreensão dos reais problemas sociais e econômicos vivenciados pelas massas populares.

O senso comum tem seus limites. As massas não farão a revolução guiadas por saberes desagregados ou manipulados por agentes estranhos a elas. Falta-lhes a teoria de caráter revolucionário para instigar-lhes à ação. Da mesma forma, um racionalismo especulativo é tão ineficaz para a transformação social, quanto as retóricas revolucionárias vazias, que acreditam em um determinismo revolucionário das massas. Esses são traços de descontinuidade entre essas “filosofias” e a filosofia da práxis.

Por outro lado, ao reunir teoria e prática, a filosofia da práxis junta o que há de melhor nesses outros saberes: a crítica filosófica de caráter histórico e dialético que leva ao desmascaramento da real situação de opressão e exploração dos grupos desfavorecidos; e a ação e vontade das massas populares nas quais uma vez críticas da própria situação de miséria, se erguerão contra as classes favorecidas. Isso implica numa desnaturalização das relações sociais, cujos efeitos apontam para uma rejeição aos conformismos e fixações das condições históricas e políticas.

Do mesmo modo, a emergência de uma nova classe de filósofos e intelectuais à serviço das massas, resultará numa filosofia que expressará os anseios reais das classes dirigidas em vista de sua emancipação. O terreno estará pronto para a formação de uma nova hegemonia para se contrapor ao grupo hegemônico dominante. Desse modo, a filosofia da práxis uma vez popularizada, preparará a revolução.

Ao ser um militante político aliado à um engajamento intelectual em vista das transformações sociais, Gramsci fez uma opção que determinou o rumo de sua vida. Sua luta “filosófica” unia a crítica ao sistema capitalista hegemônico e à exigência

da criação de uma nova cultura, na qual houvesse a libertação concreta da vida humana, cujo resultado seria a formação do socialismo por meio de um processo revolucionário. Em outras palavras, seus anseios visavam a constituição de uma revolucionária cultura política por meio da universalização da filosofia da práxis, em vista de uma sociedade sem classes, radicalmente alinhada à emancipação do humano.

Se as aspirações de Gramsci não forem suficientes aos olhos de alguns leitores, elas deveriam servir de inspiração para muitos jovens em busca de referenciais, a fim de se combater uma cultura marcadamente egoísta, consumista, injusta e desigual. A coerência entre a vida e a obra de Gramsci é uma opção autêntica para uma juventude desiludida e desorientada, em volta das vitrines do consumismo e perigosamente atraída pelo emergente discurso fascista.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale [et. all]. 12ª ed. São Paulo: Editora UNB – Imprensa oficial, 2004 (vol. 1).

BOSI, Alfredo. **Ideologia e contraideologia: temas e variações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. **O manifesto comunista**. Tradução de Débora Landsberg. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v.2.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organização e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Poder, política e partido**. Tradução de Eliana Aguiar. Organização e introdução de Emir Sader. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier [et. all]. Introdução de Emanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria de Proudhon**. Tradução de Paulo Ferreira Leite. São Paulo: Centauro, 2001.

ABSTRACT: Gramsci was part of an Italian political and social context marked by instability during the period between the First and Second World Wars. He himself had experienced the exploitation and misery suffered by rural and urban workers,

and was not satisfied with simply observing their situation. By engaging in workers' and sectarian movements, Gramsci confronted Italian conservatism whose Fascist hegemony had the ideological and political convergence capable of manipulating the masses to maintain the status quo. Even when persecuted and imprisoned by the Italian Fascists, Gramsci did not abandon his political struggle with the view to transform society. His theses clashed with the ideas of some Marxist commentators whom Gramsci understood as Reformists and defenders of Byzantinism. To Gramsci, Byzantinism and Reformism generated ruptures between theory and practice and consequently produced a generation of conformists among militants. In order to break away from this fragmentation of knowledge, Gramsci proposed a philosophy of praxis, a line of Marxist philosophy that unites epistemology and politics. One arrives at a philosophy of praxis through the valorization of the knowledge of common sense. However, the lack of this knowledge—which occasions a disaggregated understanding of reality—necessitates its joining with more rigorous methods of comprehending reality. By uniting knowledge and action in this way, Gramsci favored the formation of new groups of intellectuals to defend the yearnings and struggles of the less privileged sectors, and whose objective was the formation of a new political culture.

KEYWORDS: Philosophy of praxis, knowledge, engagement.

CAPÍTULO XIII

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA A ENFERMAGEM: REFLEXÕES TEÓRICAS

**Bruno Neves da Silva
Manoel Dionizio Neto**

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PARA A ENFERMAGEM: REFLEXÕES TEÓRICAS

Bruno Neves da Silva

Universidade Federal de Campina Grande
Cajazeiras – PB

Manoel Dionizio Neto

Universidade Federal de Campina Grande
Cajazeiras – PB

RESUMO: A formação do profissional de saúde possui muita influência das ciências positivas, uma vez que no seu conjunto de saberes necessários à atuação profissional, exige-se conhecimentos científicos voltados para o funcionamento do aspecto humano biológico. Nesta perspectiva, pensando-se nessa formação ser conduzida de forma biologicista, objetivou-se com este trabalho refletir sobre como a filosofia da educação pode vir ao encontro desta, visto que as reflexões humanísticas que ela proporciona desenvolvem a parte sensível do indivíduo. O presente artigo analisou, à luz das ideias de alguns filósofos de correntes distintas, como questões referentes à autonomia e à ética dos profissionais de enfermagem podem ser analisadas por meio de reflexões filosóficas, de modo a contribuir para o estabelecimento da autonomia e da construção do senso crítico destes profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Educação, Enfermagem, Ética, Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se aqui de um artigo teórico-reflexivo construído com base em discussões e reflexões filosóficas discutidas durante o curso da disciplina de Filosofia da Educação I, que compõe uma das disciplinas da grade do quinto período do curso de enfermagem do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Tem-se assim em vista pensar a importância da filosofia para a formação do enfermeiro, considerando os aspectos éticos e educacionais pelos quais passa esta formação.

Na formação acadêmica em cursos da área de saúde, é evidente a influência das ciências positivas (a exemplo da fisiologia) para a construção de conhecimentos necessários à prática profissional. A formação em enfermagem está incluída neste aspecto, visto que, nos semestres iniciais de cada curso, o ensino dessas ciências, que são comumente chamadas “disciplinas de base”, é necessário para promover o indispensável conhecimento da dinâmica do funcionamento do organismo humano.

Nesse contexto, preocupa-se que ensino possa ser conduzido de forma a se entender o aspecto biológico do componente humano, de forma a deixar de lado o seu aspecto reflexivo e subjetivo. Talvez pautado nestes aspectos, a humanização em saúde, entendida como uma oferta de atendimento de qualidade a partir da articulação entre os avanços tecnológicos com acolhimento do usuário, com

melhoria tanto dos ambientes destinados a receber os indivíduos quanto dos profissionais e de suas condições de trabalho (BRASIL, 2004), é amplamente discutida durante a formação do profissional, visando que este entenda e ofereça um atendimento que respeite toda a dimensão subjetiva individual de cada indivíduo a ser assistido.

A filosofia pode vir ao encontro da formação destes profissionais à medida que traz consigo reflexões humanísticas que podem fortalecer o reconhecimento da subjetividade do outro, ajudando a trabalhar a parte sensível do profissional, devendo permear a formação deste.

Depara-se, então, aqui com a questão o que: “O que é filosofia?”, questão esta que tem perdurado desde os primeiros filósofos até hoje. A definição que comumente é trabalhada desde o primeiro contato de um aluno com a filosofia, nas séries iniciais do ensino médio, é de que os filósofos são “amigos do conhecimento”. Pessoas que amam o saber. Para Karl Jaspers, essa é uma definição que demanda certa verdade, pois o filósofo não é aquele que possui o conhecimento; mas sim, aquele que o ama (JASPERS, 1972).

Entretanto, definir filosofia não é uma questão que possa ser explorada de maneira superficial, mesmo sendo a questão de ser a filosofia uma questão que surge sempre que ela é abordada, e mesmo que algumas pessoas tentem negar a sua existência, estas próprias já estão, de algum modo, definindo-a e se aproximando dela, a qual surge com a capacidade que o ser humano tem de compreender o mundo a partir da sua reflexão, sendo esta última, definida como o retorno de todo pensamento sobre ele mesmo (DIONIZIO NETO, 2010).

Neste sentido, cabe citar as observações feitas por Moacir Gadotti, ao procurar explicitar o significado da Filosofia da educação:

Filosofia da educação não estabelece métodos ou técnicas de educação; não visa fornecer os meios de educação. Ela se ocupa ainda menos da análise do comportamento ou de relações entre pais e filhos. Seu objetivo não é a pedagogia nem a sociologia ou a psicologia da criança ou do adulto. A filosofia, como reflexão radical sobre todos os domínios da existência humana, coloca, primeiro, no que concerne à educação, estas questões fundamentais: o homem necessita ser educado? Pode ser educado? O que é a educação? A educação pode ser instrumento de libertação do homem? Finalmente, a educação não é nociva e perigosa ou é ela o meio arrancado aos deuses para permitir ao homem o ato de existir? (GADOTTI *apud* DIONIZIO NETO, 2010, p. 31).

As funções da filosofia da educação podem ser amplamente discutidas e incorporam desde a investigação dos problemas do conhecimento do mundo e do homem, incluindo sua ação e seu discurso, da origem e do destino da vida e dos processos culturais, até os aspectos epistemológicos e pedagógicos da educação escolar (PAVIANI, 1988).

De acordo com Horta (1979), faz-se necessário que a enfermagem não dispense uma filosofia unificada que lhe dê segurança ao oferecer bases para o seu desenvolvimento, visto que nenhuma ciência pode sobreviver sem filosofia própria.

Neste contexto, de acordo com Paviani (1988), visto a filosofia da educação questionar o ser humano situado de forma concreta no tempo e no espaço a partir de uma reflexão radical e global; e visto que atender as necessidades humanas básicas do homem, além de diversas outras atribuições envolvidas, é função da enfermagem, uma articulação filosofia da educação-enfermagem se faz importante, pois a primeira pode oferecer os subsídios necessários para que a filosofia unificada da enfermagem possa se estabelecer.

Ademais, outras questões envolvendo o processo de trabalho em enfermagem, podem ser levantadas e refletidas sob uma ótica filosófica, a exemplo das questões éticas relacionadas à práxis do enfermeiro, à autonomia profissional e à humanização da assistência.

Tendo-se por base o que foi discutido acima, as reflexões aqui presentes justificam-se como necessárias à medida que podem contribuir para conduzir a formação em saúde, situando-se particularmente no contexto da enfermagem, de forma mais reflexiva, propiciando aos sujeitos questionamentos necessários ao seu saber e saber-fazer a partir da conjunção entre a filosofia da educação e questões da práxis do enfermeiro. Objetivou-se refletir como leituras filosóficas podem ajudar os discentes de enfermagem compreender e, quiçá, buscar soluções para problemas e dissabores presentes na sua atuação profissional.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Artigo teórico-reflexivo construído tomando-se por base a leitura crítica e a interpretação de textos de filósofos de diversas correntes, discutidos no decorrer da disciplina Filosofia da Educação I, componente da grade curricular do curso de Bacharelado em Enfermagem do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

O percurso metodológico incluiu, primeiramente, um levantamento de textos teóricos de filósofos de diversas correntes, considerados relevantes às discussões propostas. Posteriormente, os textos foram lidos e debatidos criticamente, tendo suas reflexões analisadas à luz do contexto da enfermagem, conhecido a partir das vivências e conhecimentos adquiridos durante o decorrer da graduação.

Para a construção das reflexões presentes foram lidos e debatidos textos dos seguintes filósofos: Adolfo Sánchez Vázquez, Immanuel Kant, Jayme Paviani, Karl Jaspers, Manuel Dionizio Neto, Marilena Chaui, Paulo Freire e Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno. Após a leitura, procurou-se aplicar as reflexões filosóficas ao contexto da enfermagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto do trabalho da enfermagem existe uma forte relação de subordinação profissional. Seja dentro da própria equipe de enfermagem, onde é

dever do enfermeiro, durante a aplicação do processo de enfermagem, prescrever cuidados e delegá-los aos demais integrantes da equipe (técnicos e auxiliares de enfermagem), seja na responsabilidade profissional que este tem em supervisionar os demais profissionais da equipe, ou mesmo na própria relação médico-enfermeiro, onde o profissional de enfermagem executa diversas ações prescritas pelo profissional médico.

De acordo com Marques e Lima (2008), tanto em ambiente hospitalar quanto de saúde pública, há uma autonomia relativa na profissão da enfermagem, onde esta (e as demais) é moldada e conduzida pelo trabalho médico, o que acaba gerando um trabalho esvaziado de cientificidade, que aliena o trabalhador ao longo do tempo e retira a ênfase das demandas dos indivíduos necessitantes de assistência e coloca-a nas demandas do médico.

Tendo em vista essas relações entre os trabalhadores de saúde, é amplamente discutido sobre a autonomia profissional do enfermeiro, que, muitas vezes, passa a ser visto como um mero executor de ações de terceiros: sejam os profissionais de enfermagem submetidos à supervisão do enfermeiro, seja ações de enfermagem prescritas pelos médicos. Nesta perspectiva, pode ocorrer a formação de profissionais predominantemente práticos, que executam tarefas sem antes refletir, tanto sobre sua relação de subordinação, quanto sobre o que irá executar.

Sobre esses profissionais práticos, que se preocupam excessivamente com a execução de técnicas de acordo com a ordem de terceiros, sem se questionar por que executar, Adorno (2010), os associa a um “véu tecnológico”, onde os homens inclinam-se a considerar a técnica como um fim em si mesmo e passam a executá-la sem se importar com o que acarretaria. Acaba ocorrendo uma “fetichização da técnica”, onde esta é executada apenas pelo sentimento de realização de um trabalho que deu certo (ADORNO, 2010). Neste sentido, o conhecimento acerca destes assuntos pode esclarecer para o discente que o foco da assistência está no indivíduo e não no trabalho que este irá executar.

Em um artigo intitulado “Resposta à pergunta: ‘Que é Esclarecimento?’” (*Aufklärung*), Kant aborda a questão da menoridade que, para ele, seria a “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 64). Tomando essa definição como referencial, podemos pensar que, nessas relações de subordinação descritas anteriormente, onde há aqueles que executam suas ações a partir da ordem de terceiros sem questioná-las em nenhum momento, os profissionais podem estar vivendo essa menoridade que, segundo Kant, é culpa do próprio indivíduo.

Kant traz ainda a compreensão de que para um indivíduo sair de sua menoridade é necessário o Esclarecimento (termo que mais se aproxima da tradução da palavra alemã *Aufklärung*), cujo o lema é ter a coragem necessária de fazer uso do seu próprio entendimento, agir conforme suas convicções, sem a direção de outra pessoa (KANT, 2005).

Neste sentido, pensa-se em uma saída para a autonomia profissional em cima da práxis do processo de trabalho em enfermagem a partir do ponto de vista do esclarecimento kantiano. A partir do conceito de esclarecimento (*Aufklärung*), a

execução do trabalho em enfermagem poderia tanto ser conduzida de forma menos tecnicista, pois haveria uma reflexão acerca do que se iria executar, como poderia contribuir para uma maior autonomia profissional à medida que os profissionais entendessem e procurassem praticar o “*sapere aude*”, evitando depender tanto de comandos de outros profissionais, na medida que possível, e desde que não seja confrontada a legislação profissional que rege as competências de cada componente da equipe de saúde.

Ressaltamos que não é nosso objetivo questionar as relações interdisciplinares que devem e se fazem de extrema importância no cuidado a um indivíduo durante o seu processo saúde-doença, e sim tentar diminuir uma relação de dependência que se traduz em uma relação de poder e de subordinação absoluta, quando um passa a depender do outro para executar tarefas que ambos têm conhecimentos para executar de forma autônoma.

Ainda situado neste contexto de esclarecimento kantiano, suas discussões se valem ainda, de forma preciosa, para estudantes, principalmente da graduação, que devem estar situados e devem intervir no contexto político-social no qual estão inseridos, principalmente em tempos de crises de valores. Considera-se o seguinte trecho:

Para este esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais se exige senão **liberdade**. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um **uso público** de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: **não raciocineis!** O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: **raciocinai**, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui por toda parte a limitação da liberdade. (KANT, 2005, p. 65 – grifos do autor).

Na passagem acima evidencia-se uma discussão importante que deve ser conduzida aos estudantes de maneira geral, para que estes possam “pensar fora da caixinha”, ou seja, questionar as imposições das pessoas sobre eles, sem, entretanto, não questionar apenas por questionar e por fim obedecer, mas questionar de forma a arquitetar uma reflexão crítica acerca do que muitas vezes pode se referir à menoridade apontada por Kant, e, assim, reagir a estas imposições com ações pautadas numa reflexão construída pelo próprio indivíduo de forma que este passe a ter subsídios para criticar e transformar a realidade ao seu redor.

Este contexto acima pode ainda ser refletido a partir de concepções freirianas. Segundo Freire (1996), superar a educação bancária quando esta se apresenta como um entrave, pautado na “rebeldia” (que estimula a curiosidade e a capacidade do aluno de se arriscar e se aventurar), imuniza o educando contra o poder apassivador da forma bancária de educar. Este “bancarismo”, por sua vez, pode ser uma prática que mantenha os discentes alheios à realidade a qual os rodeia. A partir do momento que os discentes identifiquem esta prática e passem a confrontá-la, sua formação pode ser conduzida de forma a construir sua autonomia, e assim poder

erguer-se como um profissional crítico e dotado de subsídios para estabelecer-se como autônomo e capaz de realizar transformações na realidade da sua sociedade.

Ainda com relação à autonomia profissional, de acordo com o autor supracitado, sobre toda prática deve-se existir uma reflexão crítica, pois, do contrário, ocorrendo uma separação na relação entre a teoria e a prática, a esta pode tornar-se ativismo e a teoria puro “blábláblá” (FREIRE, 1996).

Além de questões referentes à autonomia profissional, a filosofia da educação pode trazer discussões construtivas no que diz respeito à ética, que deve ser, indispensavelmente, discutida na formação de qualquer estudante, sobretudo para os do ensino superior.

O termo ética advem do grego “*ethos*”, que significa caráter, hábito, modo de ser, índole; e pode ser definida, segundo Vázquez, como um conjunto sistemático de conhecimentos objetivos e racionais no tocante ao comportamento moral dos homens. Já o termo moral, deriva do latim “*mores*”, aquilo que é relativo aos costumes. Para Vázquez, a moral está relacionada ao conjunto de regras que se adquirem por hábito, se referindo, assim, ao modo de ser adquirido pelo homem, e pela definição de ética enquanto ciência, a moral constitui o seu objeto de estudo (VÁZQUEZ, 1982).

As discussões sobre ética devem permear a formação universitária. Entretanto, é sabido, de forma empírica, que as disciplinas de ética estão geralmente associadas à legislação que rege uma profissão, e acaba acontecendo que, ao invés das disciplinas realizarem reflexões filosóficas acerca da ética em si, estas discutem a chamada “ética profissional”, se detendo a estudar leis, resoluções e o código de ética profissional da profissão em questão.

Ademais, tratando-se a enfermagem como uma profissão atuante em todas as etapas da vida humana – do nascimento até a morte e o morrer – várias ações estão impregnadas de questões éticas, a exemplo da questão da eutanásia, do aborto e de pesquisa com seres humanos, discussões que acabam sendo também levantadas, enquanto as discussões acerca da ética de cunho filosófico são deixadas de lado.

Nessa perspectiva, a palavra ética é constantemente utilizada em discussões acerca de diversas temáticas, sem, entretanto, ser levado em consideração o seu sentido filosófico. Nesses casos, o discente discute sobre a ética sem compreender o seu real significado. Um bom exemplo se encontra no Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, fundamentado a partir da Resolução 564/2017 do Conselho Federal de Enfermagem, que está organizado através de diversos assuntos e engloba direitos e deveres, responsabilidades e proibições adequadas à conduta ética dos profissionais de enfermagem. Neste caso, a ética é vista como uma forma de normatizar o comportamento humano

Entretanto, para Vázquez (1982), a ética possui uma função semelhante a qualquer teoria que é fundamental: explicar, esclarecer ou investigar uma realidade em questão e elaborar conceitos correspondentes. Sendo assim, não é seu objetivo julgar ações ou punir indivíduos quando estes não obedecem padrões previamente adotados, ficando esse fim para as legislações (o que é, em parte, abordado no

código de ética da enfermagem, anteriormente referido). Assim, o que se tem como ética, hoje, se associa muito ao que se teve como ética no passado, porém diferenciando-se, como vemos, em seus fins. O código de ética a que nos referimos aqui é exemplo dessa aproximação, por se tratar de normatização, mas é ao mesmo tempo exemplo de distanciamento em relação à ética propriamente dita, seja ela compreendida como ética das virtudes ou simplesmente como normativa. Neste sentido, é conveniente citar o seguinte trecho da obra de Vázquez em que ele se refere a essas éticas como *tradicionais*:

Certamente, muitas éticas tradicionais partem da ideia de que a missão do teórico, neste campo, é dizer aos homens o que devem fazer, ditando-lhes as normas ou princípios pelos quais pautar seu comportamento. O ético transforma-se assim numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade. (VÁZQUEZ, 1982, p. 10).

Apesar de o filósofo não se referir ao que vem acontecendo hoje, nos cursos de graduação (no que diz respeito ao estudo da ética como legislação e não como filosofia), este trecho reflete a ética normativa ditadora do que se pode ou não fazer, que caminhou de forma a ser percebida hoje, em muitos casos, como códigos de leis, tendo sua questão ignorada e agora entendida como jurisdição ou legislação que não é. Todavia há de se compreender aqui, mesmo aproximação entre ética normativa e ética profissional, uma notória diferença: em qualquer caso, não se pode pensar em termos coercitivos quando se fala de ética, diferentemente do que se pensa quando se fala de ética profissional que tem por fim punições conforme seja o descobrimento daquilo que é previamente estabelecido para normatizar o comportamento do profissional de uma ou outra área de atuação, sendo exemplo disto o enfermeiro. É justamente esta ética que julga, que pune, como toda legislação, que tem sido confundida pura e simplesmente com a ética.

Ainda no tocante à questão ética, Marilena Chaui traz que o campo desta é constituído pelo agente moral, que consiste na pessoa que é consciente de si e possui vontade, responsabilidade e liberdade, pelas virtudes éticas ou valores morais, que expressam o modo como o bem e o mal, o crime e a virtude, a violência e o mérito, dentre outros aspectos, são julgados por uma cultura e por uma sociedade e seus meios morais, que são os caminhos pelos quais o sujeito irá realizar os seus fins (CHAUÍ, 2010).

A partir daí, podemos, no contexto da enfermagem, conduzir várias discussões, tomando como base as virtudes éticas, ou valores morais. Inúmeros exemplos da atuação do enfermeiro que implicam questões que podem ser refletidas à luz do campo ético podem ser citados: um deles, seria prestar assistência de enfermagem em um procedimento de aborto induzido, quando, mesmo em um caso legal, o profissional de enfermagem poderia vivenciar um dilema no momento em que teria de prestar seu serviço mesmo que possuísse convicções pessoais contrárias à prática, que, em sua cultura pessoal, pode ser considerada como criminosa. Com outras palavras, o enfermeiro, conduzindo-se por sua autonomia, no modo referido anteriormente por Kant, poderia se portar eticamente, segundo

princípios que estejam no âmbito do seu esclarecimento e não porque a legislação diz sim ou não.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as discussões levantadas no decorrer deste artigo, ficam registradas algumas reflexões no âmbito do processo de trabalho em enfermagem que podem ser analisadas e criticadas a partir de uma perspectiva filosófica, que pode ser tomada como uma forma de compreender estes problemas sob uma outra dimensão reflexiva, para que assim, possa-se pensar em maneiras de superar eventuais dissabores encontrados na profissão.

As questões relacionadas à ética profissional do enfermeiro devem ser discutidas levando-se em consideração não apenas aspectos legislativos, pois uma abordagem filosófica desta pode propiciar nos discentes um senso crítico que pode ser capaz de gerar posturas de desconstrução de paradigmas presentes na profissão. A autonomia profissional também analisada à luz da filosofia, pode fazer com que o profissional de enfermagem, questione suas relações e repense seus atos de subordinação buscando atingir autossuficiência e, conseqüentemente, proporcionando uma assistência de qualidade ao indivíduo, à família e à comunidade.

Ademais, faz-se importante ressaltar que, no seu processo de formação, o enfermeiro, assim como qualquer outro profissional, deve estar situado na realidade que o cerca, para que assim possa tornar-se um profissional capaz de atuar como um agente transformador desta nos mais diversos aspectos, e, neste sentido, a filosofia da educação, disciplina que tem por fim o despertar da criticidade, é fundamental para se fazer desenvolver a construção de um senso crítico, fazendo do profissional da saúde, na condição de enfermeiro, um ser humano esclarecido, capaz de se portar segundo princípios bem delineados, e não por se fazer obediente às imposturas de uma direção superior, chefe ou patrão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizaus_2004.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

DIONIZIO NETO, Manoel. **Questões para a Filosofia da Educação**. Campina Grande: EdUEFCG, 2010.

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

HORTA, Wanda de Aguiar. **Processo de Enfermagem.** São Paulo: EPU, 1979.

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Guimarães Editores, 1972.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** Tradução por Floriano de Sousa Fernandes 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção Textos Filosóficos).

MARQUES, Giselda Quintana; LIMA, Maria Alice Dias da Silva. Organização tecnológica do trabalho em um pronto atendimento e a autonomia do trabalhador de enfermagem. **Rev. Esc Enferm USP.** v. 42, n. 1, p. 41-7, 2008.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** Tradução por João Dell'Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ABSTRACT: The health professional's formation has a lot of influence of the positive sciences, once in its set of knowledge, its necessary for professional practice the scientific knowledge of the the biological human aspect. In this perspective, thinking that this formation may be conducted in a biologist way, this paper aimed to reflect on how the philosophy of education can come to meet this formation, since the humanistic reflections that it provides develop the sensible part of the individual. The present article analyzed, in the light of the ideas of some philosophers of different currents, how questions concerning about the autonomy and ethics of nursing professionals can be analyzed through philosophical reflections, in order to contribute to the establishment of the autonomy and construction of the critical sense of these professionals.

KEYWORDS: Philosophy of Education, Nursing, Ethic, Autonomy.

CAPÍTULO XIV

CINE DIÁLOGOS: CONTRIBUIÇÕES À ORGANIZAÇÃO DO CINEMA E AO USO DE FILMES EM SALA DE AULA

Dannyel Brunno Herculano Rezende

CINE DIÁLOGOS: CONTRIBUIÇÕES À ORGANIZAÇÃO DO CINEMA E AO USO DE FILMES EM SALA DE AULA

Dannyel Brunno Herculano Rezende

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal-RN

RESUMO: Neste trabalho procuramos discutir as experiências educacionais vivenciadas no Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense em 2015. Tais experiências foram colocadas em prática por meio do projeto “Sociologia e Cinema” (fomento ProEMI - SEEC/RN). O projeto tinha por objetivo desenvolver atividades fílmicas, direcionadas à exibição de películas e à construção de rodas de debates que colocassem em relação a Ciência da Sociedade e o Cinema. Dessa maneira, foram abordados diversos temas como cidadania, trabalho, cultura, sexualidade, dentre outros, os quais, dialogados, aprofundavam saberes de sala de aula. Esta proposta está assentada em documentos “etnográficos” que incorporam um conjunto variado de informações sobre a escola, sobre a disciplina de sociologia e sobre o cinema, além de registros fotográficos e diálogos construídos durante as exposições com os alunos. Contamos também com informações sobre o ProEMI e com uma importante bibliografia destinada a subsidiar o debate nas questões de cinema e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia e Cinema, Atheneu Norte-Riograndense, ProEMI.

1- INTRODUÇÃO

A sociologia no Ensino Médio é de fundamental importância para a formação de milhares e milhões de jovens em todo o país. Pois, vivemos um momento histórico de intensas transformações e incertezas quanto ao futuro da sociedade. O cenário de fragmentação social, a precarização no campo do trabalho, as transformações nas relações humanas e em instituições como a igreja, a família, os meios de comunicação, a escola, os partidos políticos, entre outros, colocam importantes desafios a serem compreendidos por toda a sociedade e principalmente pela juventude (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2010).

A sociologia, nesse sentido, vem contribuindo para o desvelamento das questões sociais que envolvem a atualidade, estimulando o desenvolvimento da consciência social dos discentes, ensinando-os a questionar e a transformar essa realidade, uma vez que “não basta conhecer por conhecer, é preciso algo mais. É preciso um conhecimento que nos direcione para a responsabilização social, pelo que somos e nos transformamos” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2011). Enquanto Ciência da Sociedade, a sociologia procura oferecer a crítica social própria de uma formação humanística e como promotora do desenvolvimento da inteligência social, a escola, nesse processo, busca levar o aluno a “aprender a aprender” e a pensar sobre a realidade em mutação (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2010).

É nesse contexto de ensino-aprendizagem que se inserem as diversas possibilidades educacionais e pedagógicas para tornar possível o aprender sociológico. Entre elas, o ensino da sociologia por meio de metodologias e recursos de caráter tecnológico e/ou audiovisual, como é o caso da utilização do cinema no ambiente escolar. A esse respeito, compreendemos que apesar de ter havido no país uma maior ampliação de seu usufruto no campo educacional, a sua plena utilização encontra ainda muitos obstáculos: seja pelo difícil acesso de professores e alunos aos bens tecnológicos, necessários à atividade fílmica; seja pela formação docente ainda fragilizada na área; ou, também, pela ausência do gosto ou interesse que falta há muitos à sétima arte. Reconhecemos, porém, os grandes benefícios que podem proporcionar à formação do aluno.

Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional, quanto à leitura das obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2006, p. 17). Possibilita novos significados e sentidos para a vida e para o entendimento dela. Apresenta, pois, um caráter socializador ao conservar e difundir valores instituídos, como também pode configurar como fonte de crítica ao questionar valores e difundir percepções que fluem em sentido contrário ao da ordem já estabelecida. É claro que passar filmes para alunos nas escolas ou instruí-los a assistir em casa, tem sido uma prática, até certo ponto usual. Contudo, é preciso ressignificar essa prática, otimizar seu uso dentro da escola, aproveitar a linguagem cinematográfica, promover debates, reflexão e, conseqüentemente, desestabilizar dogmas (SILVA, 2007, p. 53-4).

A nossa proposta busca, justamente, discutir uma iniciativa em fortalecer o aprendizado da disciplina de sociologia, enriquecer o seu processo pedagógico, tornando os seus conteúdos mais reais e permanentes ao estudante. Nesse sentido, buscamos valorizar o currículo dos educandos, uma vez que ao se trabalhar com o cinema, contemplam-se os aspectos da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho (tornando-os indivíduos mais críticos e com uma formação básica mais consistente), contribuindo para uma formação mais completa, assegurada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e em conformidade à proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Assim, expomos as nossas experiências educacionais com o cinema, ocorridas durante o segundo semestre de 2015 no Atheneu Norte-Riograndense. O projeto, de modo geral, foi realizado nas segundas e terças-feiras, no sexto horário das aulas do turno vespertino e contou com o fomento da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) por meio do ProEMI (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

2- METODOLOGIA

Essa experiência tem sustentação em uma variedade documental reunida durante as exposições fílmicas que vai desde um rico trabalho “etnográfico” a

materiais construídos para a sala de aula (planejamentos, materiais didático-pedagógicos, etc.), contando, também, com indicações bibliográficas que orientam a escrita do texto e a sua problematização. Nossas reflexões dialogam, portanto, com o registro de campo, o cinema, as anotações sobre a sala de aula, bem como documentos fotográficos construídos durante a vigência do projeto. A coleta desses dados foi orientada por uma perspectiva focada na caracterização e registro de todas as informações pertinentes à realidade escolar. Isso significou a realização de diálogos com os alunos, professores, funcionários e administração.

Referencialmente, no campo da sociologia direcionada ao Ensino Médio, além das já citadas docentes: Maria Aparecida Bridi, Silvia de Araújo e Benilde Motim (2010; 2011), contamos, também, com a indicação do livro didático dos professores Luis Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar da Costa (2013). Para as leituras mais gerais sobre cinema e educação, nos apoiamos, principalmente, nas contribuições das professoras Rosália Duarte (2006), Roseli Pereira Silva (2007) e Lucilla Pimentel (2011). Nas questões que dizem respeito à pedagogia docente, fundamentamos quase todo o nosso texto nas interpretações do educador Paulo Freire (2006; 1996; 2005; 2011, 1990).

3- A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES SOCIOLÓGICOS

3.1- A ORGANIZAÇÃO DO CINEMA NA ESCOLA

Conforme pensa o professor Marcos Napolitano (2009, p. 30), o cinema, assim como o samba, “não se aprende na escola” (Noel Rosa), mas o seu uso pode trazer para a escola a experiência de ver um filme, analisá-lo, comentá-lo e trocar ideias em torno das questões por ele suscitadas. Evidentemente que não se trata de “aprender cinema na escola”, mas de aprender a pensar o mundo por uma das experiências culturais mais fascinantes e encantadoras dentro de uma instituição que tem muito a nos oferecer.

O cinema representa um forte aliado à educação, uma maneira rica de estimular os discentes a ver diferente a realidade a sua volta, educar o olhar e incentivar o exercício da reflexão. Para que isso, de fato, pudesse ocorrer na escola, o caminho encontrado foi envolver os educandos no processo de construção, no qual a participação da maioria foi fundamental para a sua existência e consecução dos objetivos do projeto (Projeto escolar: “Sociologia e Cinema – uma proposta ao aprofundamento do aprendizado crítico-social na escola”).

Nesse sentido, a experiência organizacional, fundamentada em princípios freireanos (FREIRE, 2006; 2005; 1996), foi feita da seguinte maneira: marcada a primeira reunião no auditório da escola, foi construído uma pauta que priorizasse as principais temáticas de sociologia voltadas para o Ensino Médio, contempladas em maior parte nos livros didáticos (OLIVEIRA; COSTA, 2013) e, a partir dela, as sugestões fílmicas para o cinema. Em seguida, as definições de responsabilidades e as datas das sessões. Por último, a demarcação da sala de cinema.

Partindo, então, das sugestões temáticas, foram elencados, com a nossa orientação, os diversos conteúdos trabalhados e a se trabalhar nas três séries (1º, 2º e 3º) do 2º Grau. As temáticas sugeridas foram colhidas a partir dos conhecimentos dos alunos e complementadas com os conteúdos do plano de aula docente, podendo, ao final, ser organizadas da seguinte maneira: Indivíduos e Instituições Sociais; Classe e Estratificação Social; Cultura e Sociedade; Diversidade Cultural; Diversidade Religiosa; Diversidade Sexual e Gênero; Trabalho e Sociedade; Pobreza e Desigualdade Social; Violência, Crime e (In)justiça; Democracia, Cidadania e Direitos Humanos.

A partir de tais temas, os estudantes se comprometeram em trazer sugestões de cinema que conhecessem, nos mais diversos gêneros possíveis (documentário, ficção, biografia, comédia, drama, suspense, etc.). Filmografias conhecidas ou que teriam interesses em assistir novamente, agora de maneira compartilhada e dialogada, filmes mais recentes e de várias nacionalidades, dentro ou fora do circuito comercial, mas que pudessem ser acessíveis ao grupo. Longa e curta metragem, películas de distintas épocas e escolas cinematográficas, entre outros.

Uma vez feitas as sugestões fílmicas, anotadas e discutidas nas reuniões, foram selecionadas, por votação, as que iriam para a exibição no projeto: “Deus não está morto” (Drama, Harold Cronk, 2014), “O menino de pijama listrado” (Drama, Mark Herman, 2008), “Somos tão jovens” (Drama/Biografia, Antônio Carlos Fontoura, 2013), “Identidade, gênero e diversidade sexual na escola” (Documentário, Alípio de Sousa Filho, 2009), “O sal da terra” (Documentário/Biografia, Diretor: Wim Wenders/Juliano Ribeiro Salgado, 2015) e, por último, Lincoln (Drama/Biografia, Steven Spielberg, 2015).

O interessante dessa seleção é que ela foi fruto das escolhas dos estudantes, reforçando a tese da importância da identificação do espectador com os filmes (DUARTE, 2006). Como a grande parte dos alunos já tinha conhecimento das películas, o que estava em jogo era a possibilidade de uma releitura do cinema em grupo. Os educandos, também, souberam relacionar as diversas indicações temáticas com as abordagens fílmicas. Respectivamente aos temas da “religião”, dos “direitos humanos”, da “diversidade sexual”, da “cultura e diversidade cultural” e da “democracia e cidadania”.

Uma forma importante de construir autonomia ao grupo e conferir maior vida ao projeto, foi envolver os educandos em funções de administração e apoio pedagógico do projeto. Assim, por meio de monitorias, buscou-se construir maiores responsabilidades nos discentes, capacidade de liderança e vontade de estudar para melhor dialogar com os participantes. Dessa maneira, foram escolhidos, por votação, dois nomes de alunos para auxílio organizacional (preparação de sala, instalação de equipamentos, etc.) e dois nomes com função pedagógica (auxiliar de orientação no projeto).

Os discentes da monitoria tinham um diálogo mais direto conosco e nos reuníamos frequentemente para as sugestões e encaminhamentos mais gerais. Essa postura de organização assentou-se no método pedagógico de Freire (2005; 2006; 1996) que procura construir responsabilidades no educando, reconhecendo

a sua autonomia e capacidade de intervenção no mundo, possibilitando a prática de sua valorização como homem.

Nesse sentido, a nossa metodologia de ensino-aprendizagem com o cinema, fundamentou-se, principalmente, na ideia e prática do “diálogo” como estratégia permanente à reflexão do mundo social. Vale lembrar, o diálogo não é apenas técnica como o “ir e vir”, é essencialmente condição da própria aprendizagem humana, ou seja, “algo que pertence a própria natureza do ato de conhecer” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). De modo geral, como estrutura democrática e propulsora da construção de saber crítico-reflexivo, o diálogo pode ser visto como uma relação horizontal de A com B, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Exercita-se a comunicação (FREIRE, 2006, p. 115).

3.2- AS SESSÕES, AS ATIVIDADES CRIADORAS E OS DEBATES

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO GERAL DO CINEMA:

- Para o semestre: 1 ciclo de cinema.
- Número inicial de inscritos: 90 alunos (1º, 2º e 3º Séries).
- Meses: (Julho), Agosto, Setembro, Outubro, Novembro, (Dezembro).
- Sugestão de temas em cada mês: 1 tema (total de 6 temas).
- Sugestão de filmes em cada mês: 1 filme (se for curtas o número de películas poderá ser alterado).
- Sugestão de turmas: uma turma.
- Encontros semanais (segunda e terça / 6º horário).

PROGRAMAÇÃO INICIAL E DATAS:

- Dia 28/07 – 1ª reunião geral de organização.
- Dia 03/08 – Seleção dos filmes e finalização organizacional.
- Dia 04/08 – Abertura oficial com a primeira exibição geral (local: Auditório da escola).

A sessão de abertura se deu com o curta-metragem “Bilú e João” (direção de Kátia Lund, Brasil), inserido no filme “Crianças invisíveis” (longa-metragem, 2002, produzido com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. O filme conta com vários diretores internacionais em sete segmentos fílmicos). O curta relata uma fascinante história de duas crianças, uma garota e um garoto de aproximadamente 10 a 12 anos de idade que se aventuram na maior cidade brasileira, São Paulo, com o intuito de conseguir dinheiro para a sua família.

Em suas trajetórias, eles irão passar por muitos desafios e ameaças, mas também por muitas alegrias e experiências. O filme deixa à mostra não apenas as questões da pobreza, da desigualdade social e do desrespeito aos direitos das crianças no país, mas também revela a grande capacidade de resiliência, criatividade e saber que as crianças possuem ao lidar com o mundo real, o qual requer deles importantes habilidades de sobrevivência.

A sessão do cinema foi marcada por muitas expectativas, atenção e um debate proveitoso, reflexivo e crítico. De maneira ampla, foi acentuado pelos participantes a coragem dos meninos e a dureza da vida que enfrentavam, o porquê

de não estarem na escola, as negativas de trabalho no comércio de São Paulo, os possíveis sonhos que tinham e se conseguiriam realizar, a fragilidade da infância e a vida adulta e, finalmente, o cenário urbano que chamou a atenção dos educandos, a destacar os símbolos da desigualdade de moradia evidentes nos contrastes das submoradias e dos arranha-céus visualizados na tela.

Foi uma exibição rápida, porém com muita alegria e vontade para o debate, a intenção geral era estimular a crítica, ao fazer saltar as diversas observações, muitas vezes conflitantes, e o gosto pela arte cinematográfica. Em síntese, pretendíamos iniciar as discussões e empolgar os discentes para as próximas exposições, o que surtiu efeito. Vejamos.

A primeira sessão, dentro das escolhas feitas pelos alunos, foi marcada pela exibição do longa-metragem “Deus não está morto”, um drama norte-americano que aborda o desafio de um estudante cristão, Josh Wheaton, em enfrentar um forte pensamento ateu agressivo a sua fé em seu primeiro dia de aula na universidade. Narra-se um contexto de violência simbólica (BOURDIEU, 2006) sobre Josh e a sua turma quando, na aula de filosofia, o professor Jeffrey Radisson os orienta a negarem, por escrito, a existência de Deus. Apesar de muito angustiado, Josh não cede às pressões e contesta o professor. A partir desse momento, defenderá a existência de Deus para toda a classe.

Esse filme ensejou importantes críticas durante o debate. Foram diversas colocações dos alunos, sobretudo, em defesa do protagonista Josh e da importância da fé cristã. Contudo, outras possibilidades de reflexões vieram à tona no momento em que sugerimos a todos os seguintes questionamentos: “além do cristianismo, que outras religiões aparecem no filme? Quantas são?” “Há diversidade?” “Como elas são representadas? E como aparece o direito de não ter religião?”, entre outras, estimulando “a competência para ver” (DUARTE, 2006).

Esse debate foi ainda mais aprofundado ao emprendermos uma atividade que tinha por objetivo despertar novas e mais compreensões sobre o tema ao dialogarmos com acontecimentos sociais recentes. Isso foi possível por meio da construção de grupos de participantes voltados para a leitura de imagens e a elaboração de pensamentos sobre a realidade. Assim, contando com imagens provocadoras (charges) retiradas das capas da revista Charlie Hebdo, no contexto atual de violências político-religiosas no mundo, foi sugerido o confronto de reflexões sobre a vida em sociedade, as imagens postas e as interpretações trazidas pelo filme.

Assim, nas diferentes possibilidades “da leitura do mundo e leitura da palavra” dos educandos (FREIRE, 2006; FREIRE; MACEDO, 1990) foi possível reconstruir reflexões sobre a necessidade do respeito à diversidade religiosa, aos que não tinham religião e da convivência pacífica entre as diferentes expressões de fé, como também, identificar os equívocos do radicalismo religioso e do ateísmo desrespeitador das diferenças.

A segunda sessão, procurando discutir o tema dos direitos humanos, trouxe como escolha o título “O menino de pijama listrado”, um filme de origem dupla, norte-americana e inglesa, cuja história se passa durante a Segunda Guerra Mundial. Nele,

uma família alemã se muda de Berlim para Auschwitz, pois o patriarca, um destacado oficial nazista, é ordenado a trabalhar em um campo de concentração. Assim, Bruno, um garoto de 8 anos e protagonista da história, começa uma fascinante amizade com Samuel, um menino judeu de mesma idade. Entre outras coisas, o filme aborda questões sobre o preconceito étnico, injustiças, Estado ditatorial, ausência de liberdade e violações dos direitos humanos.

Esse drama possibilitou reflexões múltiplas e diálogos com os conteúdos de disciplinas como História, Filosofia e Sociologia. Após o debate, no qual os alunos colocaram as suas impressões sobre o filme e acentuaram situações angustiantes do campo de concentração nazista, foi sugerida uma atividade em que pudessem representar, nas cartolinas, imagens e principais impressões que tiveram. A partir delas, aprofundar os sentidos.

O exercício dessa atividade ampliou o potencial das discussões ao colocar os participantes como protagonistas e construtores de símbolos (PIMENTEL, 2011, p. 93). Em grupos, puderam apresentar as suas representações e compartilhar os olhares com os demais colegas, viabilizando um espaço favorável à emergência do saber crítico, uma vez que despertada à curiosidade em entender o trabalho do outro e com ele buscar explicação, isso gerava a necessidade de verbalização e com essa, novas indagações e respostas num ciclo de conhecimento e criticidade.

A sessão seguinte foi marcada pela exibição do longa “Somos tão jovens”. A película contou a emocionante história da transformação de Renato Manfredini Júnior no destacado compositor e cantor Renato Russo, revelando como um rapaz de Brasília, no final da ditadura, criou canções belíssimas que se tornaram verdadeiros hinos da juventude urbana dos anos 80. O filme abre possibilidades para a discussão de diversos temas, como cultura, grupos urbanos, identidade, sexualidade, juventude, entre outros. A exibição desse filme foi caracterizada por muita emoção, pois se tratava de uma narrativa pontuada por namoros e amizades, além de um forte tom musical presente no repertório da maioria dos alunos e que compunham as suas histórias de vida, revelando que a linguagem cinematográfica modifica a subjetividade humana (SILVA, 2007, p. 100).

Terminado o filme, ressaltamos os diferentes temas e as impressões do cinema. Ficou claro o foco dado ao tema da sexualidade, em virtude de o protagonista ser homossexual, com cenas nesse sentido, e por esse tema se constituir de grande interesse na vida dos educandos. O diálogo foi aprofundado por uma atividade semelhante a anterior, porém organizada da seguinte maneira: foram feitos três grandes grupos, um composto só por alunos, outro só por alunas e outro misto (alunos e alunas) e a partir da temática do gênero e da sexualidade, apontada com vigor no filme, solicitamos, com o apoio das monitorias, que cada grupo expusesse (com cartolinas e lápis coloridos) as suas compreensões sobre questões de gênero e sexualidade. Os alunos iriam, assim, expor suas compreensões sobre as mulheres, as alunas sobre os homens e o grupo misto, sobre a homossexualidade masculina e feminina.

De modo geral, percebemos as representações que eles tinham sobre os diferentes gêneros e comportamentos sexuais, o que foi muito empolgante e gerou

um debate sem limites de tempo. O mais importante do diálogo é que foi possível tecer compreensões alternativas e desfazer alguns dos preconceitos postos.

Esse tema, de grande aceitação entre os estudantes por despertar a curiosidade e dialogar diretamente com suas vivências, abriu espaço, na sessão seguinte, para a visualização de um interessante documentário educativo, produzido como parte das ações do “Projeto Identidades, Gênero e Diversidade Sexual na Escola”, coordenado pelo Professor Alípio de Sousa Filho do Departamento de Ciências Sociais/UFRN.

O vídeo, de nome semelhante, trouxe alguns recortes sobre o tema o qual foi retomado e aprofundado. Trata-se de um documentário esclarecedor, organizado em tópicos curtos, com falas de estudantes e professores das escolas públicas de Natal/RN, de professores da UFRN e de pessoas vítimas da violência e do preconceito sexual. Esse documentário pôde complementar algumas lacunas deixadas nas discussões anteriores. Em face de sua abordagem, foi feita uma roda de diálogo para colher as interpretações e ensinar a crítica.

A quinta sessão de cinema contou com o documentário “O sal da terra”, uma biografia sobre o renomado fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. O filme apresentou o seu ambicioso projeto “Gênesis”, expedição que tinha por objetivo registrar, a partir de imagens, civilizações e regiões do planeta até então inexploradas. Um excelente material para discutir o tema da cultura e da diversidade cultural. Para o professor – mediador entre o educando e a cultura em que vivem – uma oportunidade para explorar a riqueza das imagens do cinema, postas num intenso diálogo com a fotografia.

Nesse sentido, descrever, questionar e interpretar as imagens, dialogar com os alunos acerca das diferenças culturais foram, metodologicamente falando, os caminhos encontrados. Nossa atenção se voltou à educação *para* a imagem, ou seja, *no aprender a ler* e, em diálogo com o tema da cultura, problematizá-la. Buscou-se, então, romper com o hábito de apenas ver a imagem e depois saber o que ela diz, mas ler e apreender o sentido, reconhecer os efeitos a partir do processo de projeção, identificação e transferência (PIMENTEL, 2011, 89).

A exploração das imagens das diferentes sociedades, organização estrutural, estética, hábitos e costumes de vidas, associadas à distribuição e leitura de um importante texto, cujo conteúdo abordava o homem enquanto ser cultural que se diferencia dos animais, seres biológicos, permitiu tornar sólido os saberes da sala de aula, uma vez que tema semelhante já havia sido discutido na escola. Com isso, o olhar etnocêntrico pôde dar espaço ao relativismo cultural, bem entendido nas passagens do susto e do riso ao “exótico” à compreensão crítica das imagens acerca de povos nômades e homens da floresta (nativos).

A última sessão foi a exibição do longa-metragem “Lincoln”, também uma biografia, mas agora sobre o 16º presidente norte-americano, Abraham Lincoln. O filme se passa durante a Guerra Civil Norte-Americana (1861-1865), que terminou com a vitória do Norte sobre o Sul dos Estados Unidos. Nele, narra-se a história do incrível feito do presidente Lincoln, no qual, ao mesmo tempo em que se preocupava com o conflito, travava uma batalha ainda mais difícil em Washington. Tratava-se de

passar uma emenda à Constituição dos Estados Unidos que garantiria o fim da escravidão.

Uma história belíssima e com uma fotografia bem feita. O longa explora o debate sobre o valor da democracia, da inclusão dos negros na sociedade norte-americana, da Constituição e da importância da política. Destaca-se por ser um filme com um ritmo narrativo mais lento e reflexivo, apresenta importantes cenas históricas e cercadas por diálogos sobre as quais puderam ser feitas leituras com o uso das técnicas do cinema. Nesse caso, como mediador e analista, com um mínimo de conhecimento linguístico e cinematográfico, possibilitamos um modelo de leitura, o diálogo e a contextualização com o aluno (PIMENTEL, 2011, p. 103).

A grande relevância de assistir a esse filme foi discutir a importância da democracia e relacioná-la com o filme “O menino de pijama listrado”, uma ditadura de caráter nazista. Outros temas, acima ressaltados, foram postos em diálogo, a exemplificar o debate sobre os valores e o preconceito de cor que, em confronto com imagens cinematográficas, permitiram-nos a um maior conflito da realidade (PIMENTEL, 2011, p. 93). Encerrado o debate, a atividade que buscou aprofundar um pouco mais os saberes construídos em sessão, presentificou-se por meio de um texto escrito por parte dos educandos, no formato de uma reação aos dilemas da longa-metragem e da vida. Esse texto foi indicado para ser recolhido no encontro seguinte e, em sequência entregue a todos com as devidas correções e observações.

3.3- RESULTADOS E AVALIAÇÕES PARCIAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA

Podemos dizer que a experiência do cinema trouxe consigo importantes resultados, sobretudo, na construção e desenvolvimento de saberes possíveis aos educandos, aos educadores e à escola de modo geral.

Assim, com os alunos, foi possível construir aprendizagens no campo das ciências humanas e fomentar o desenvolvimento de muitas competências, a citar como exemplo, a defesa de pontos de vistas por meio do debate. Citamos, também, a elaboração de um saber crítico, na possibilidade da construção de uma “cabeça bem feita” (MORIN, 2003), isto é, de um saber relacional que, na prática, materializa-se pela capacidade de o aluno hierarquizar, comparar, relacionar os diversos saberes, situações e contextos, entre outros⁴.

Para os professores, ressaltamos o enriquecimento do saber cultural ao lidar com o cinema e o aprendizado intelectual, necessário à realização de tarefas no campo da docência, o que abrange um aperfeiçoamento no planejar, um aprofundamento do conhecimento sobre a escola e o desenvolvimento de trabalho em participação com os alunos. Em se tratando da escola, mencionamos, preferencialmente, um aprendizado organizacional sobre o projeto, ao relacionar os

⁴ Tanto foi assim que nas aulas de Sociologia e outras disciplinas, os estudantes ressaltavam filmes e situações que tocavam em abordagens propostas pelos docentes.

diversos projetos, como o de cinema aos demais e mobilizar a escola como um todo, uma vez que tratava-se de um trabalho coletivo.

De maneira ampla, em nossa avaliação, destacamos três importantes desafios existentes às exposições, que de uma forma ou de outra, dificultaram um maior desenvolvimento do projeto na escola, quais sejam, a existência de uma variedade de temáticas abordadas que limitou o aprofundamento de determinados assuntos. A necessidade, de nossa parte, de um maior conhecimento de atividades ou dinâmicas para melhor trabalhar os saberes sociológicos com os educandos e, finalmente, a disponibilidade de tempo que tínhamos, bastante reduzida, para desenvolvermos o cinema.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências acima delineadas possibilitaram-nos perceber a importância do cinema na construção de saberes no ambiente escolar. Ao discutir as vivências educacionais, ressaltamos como prioridade a organização do cinema e as abordagens educacionais no campo da sociologia.

Desse modo, expomos as possibilidades de organização do projeto com o máximo de autonomia conquistada e participação dos educandos. Mostramos, entre outras coisas, que é possível inserir os alunos, do início ao fim e de maneira democrática, na construção do cinema. Seja na elaboração coparticipativa do calendário, seja nas escolhas temáticas e fílmicas ou, ainda, na participação direta com as monitorias, entre outras coisas, contribuindo para uma aprendizagem com maior autonomia, atuação e compromisso dos educandos.

Com as sessões fílmicas, os debates e as atividades educacionais, temos em evidência as películas escolhidas em grupo, as abordagens educacionais e as reflexões nos variados temas da Sociologia. Dessa maneira, citamos, como indicações de atividades com o cinema, os filmes e as iniciativas pedagógicas com os alunos. Destacamos, também, a centralidade do debate na formação crítica dos discentes, acentuado o diálogo como metodologia fundamental na aprendizagem. Em suma, não nos resta dúvida da importância da Sociologia na formação crítica do aluno, do mesmo modo que é impossível não notar a feliz contribuição do cinema no ambiente educacional-escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia: um olhar crítico**. São Paulo: Contexto, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand-Brasil, 2006.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Sílvia Maria de; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender sociologia no ensino médio**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACÊDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o Professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Cartilha ProEMI: indicativos e estratégias para o redesenho curricular no RN**. Natal/RN: [s.n.], 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In.: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de cinema do professor: dois**. São Paulo: FDE, 2009.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar da. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO XV

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA REPRODUÇÃO NO SUCESSO ESCOLAR, SOB A ÓTICA DA SOCIOLOGIA DO IMPROVÁVEL

**Germana Lima de Almeida
Danielle dos Santos Costa
Constantin Xypas**

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA REPRODUÇÃO NO SUCESSO ESCOLAR, SOB A ÓTICA DA SOCIOLOGIA DO IMPROVÁVEL

Germana Lima de Almeida

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/PPGCISH
Mossoró-RN

Danielle dos Santos Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
Santa Maria da Boa Vista-Pernambuco
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/PPGCISH
Mossoró-Rio Grande do Norte

Constantin Xypas

Professor Visitante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas-PPGCISH
Mossoró – Rio Grande do Norte

RESUMO: Analisa-se as principais contribuições da sociologia da educação para investigações sobre o sucesso escolar improvável de jovens oriundos de baixa origem social. Estes, configuram uma exceção à regra concebida por autores franceses nos anos 1970, cujas pesquisas apontaram a estreita ligação entre o prévio sucesso educacional dos ascendentes familiares e sua repercussão no sucesso escolar dos descendentes. No cenário brasileiro, constatou-se a necessidade de ampliar tais abordagens teóricas. Dialoga-se com aportes fenomenológicos da Sociologia do Improvável, um viés recente na Sociologia da Educação, vislumbrando especialmente as transformações adquiridas pela noção de *ethos* de promoção social, nesta nova abordagem investigativa. Resultados desta revisão de literatura apontam que a preponderância da posição social da família como elemento chave do sucesso escolar de seus descendentes, conforme concebido no cenário Francês, ao ser aplicado na realidade brasileira evidenciou uma conjuntura de múltiplos arranjos micro sociais desenvolvidos por jovens ou famílias de baixa origem social que, juntamente com o cenário educacional distinto, no Brasil; promoveram relativa superação da fragilidade familiar original, no tocante ao *capital cultural* e *ethos* de promoção social, tão indispensáveis ao cenário francês, mas não tanto, no cenário brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da reprodução. Sucesso escolar. Sociologia do Improvável. Sociologia da Educação.

1. INTRODUÇÃO

Quando somos oriundos de famílias cujo acesso ao ensino profissionalizante e universitário é comum, somos levados a crer, tacitamente, que nossa trajetória pessoal deva reproduzir semelhante caminho na educação formal. E não raro, naturalizamos este como o percurso mais provável para o sucesso profissional.

Ambas concepções são pressupostos recorrentes no imaginário geral, tidas como condições necessárias ou até indispensáveis para o sucesso profissional e ascensão social de um indivíduo.

Tais concepções comuns, parecem replicar em alguns pontos o caráter de reprodução social revelado sobre o sistema de ensino, pelos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na França dos anos 1970. A partir de suas pesquisas, teceram uma revolucionária concepção quanto ao papel ou alcance social das instituições escolares, mediante o papel da trajetória familiar no futuro escolar dos filhos. Nesta, foi observado a preponderância da posição social da família como elemento chave do potencial de promoção social por meio nos estudos, de seus descendentes (BOURDIEU, PASSERON, 2008; BOURDIEU, 2007).

No entanto, passadas algumas décadas do impacto de sua teoria, pesquisadores do tema, ainda na França, trabalharam também na seguinte lacuna: não sendo a totalidade dos casos, explicáveis apenas por esta teoria, visto a existência de um percentual recorrente de pessoas que ascendem nos estudos sem que suas famílias detenham prévio capital cultural condizente com sua escalada; quais outros elementos estariam proporcionando a ascensão social por meio dos estudos nestes grupos minoritários?

O contexto é de extrema pertinência no panorama nacional – e porque não o dizer, mundial – se observada pela dinâmica competitiva neoliberal agudamente seletiva dos profissionais mais aptos do mercado. Os mais aptos e de melhores remunerações são localizados em qualquer país do mundo, não raro, sob expressivo desempenho escolar, cuja trajetória cultural familiar incidem diretamente.

Mas, especialmente num país de agudas desigualdades sociais como o Brasil, mesmo assim, são encontrados dados que apontam maiores margens de ascensão social entre indivíduos de baixa origem social, procedentes inclusive de famílias analfabetas ou semialfabetizadas. Tais constatações leva-nos ao objetivo principal deste trabalho: buscar compreender os mecanismos invisíveis pelos quais estudantes de origem popular e oriundos de famílias pouco instruídas, contrariamente à teoria da reprodução, alcançam uma promoção social por meio dos estudos, lançando da própria teoria da reprodução (BOURDIEU, PASSERON, 2016), mas especialmente dos preceitos elencados pela Sociologia do Improvável (BERGIER, XYPAS, 2013).

Transfiguramos, portanto, e criticamente, a Teoria da Reprodução para a realidade brasileira. E embora acolhendo a filiação teórica que denota a influência do cenário de interações sociais na (re)produção de trajetórias individuais (DURKHEIM, 1978; BOURDIEU, PASSERON, 2016); reconhecemos a limitação das análises macrosociológicas para a abordagem das diversas evidências dissonantes a esta, com as quais temos nos deparado. Buscamos, portanto, aliar àquela, algumas ferramentas teórico-metodológico distintas e mais aptas para trazer visibilidade a elementos comumente desprezados nas análises de reprodução social.

2. METODOLOGIA

Consistindo de uma revisão de literatura, o presente trabalho expõe os aspectos da conformação conceitual do *ethos* de promoção social na sociologia da reprodução de origem bourdieusiana, como ponto de partida para a compreensão deste que é um dentre os vários aspectos de predisposições intrafamiliares para a ascensão escolar dos indivíduos (BOURDIEU, 2008; BOURDIEU, PASSERON, 2016; BOURDIEU, 2007, 2008).

Em seguida, sob o aporte da Sociologia do Improvável concebida por Xypas, apresentamos evidências de uma necessária expansão desta mera circunscrição familiar em que este conceito foi concebido. Os aportes fenomenológicos elencados, como Honneth (2003), Lahire (In Viana, 1999) e Ricouer (2006) permitiram direta ou indiretamente, conceber a noção e dimensão do *ethos* de promoção social para além do âmbito familiar, denotando a consistência de sua influência simbólica também entre os grupos de sucesso escolar improvável.

3. DISCUSSÃO: A TEORIA DA REPRODUÇÃO

Abordar a escola enquanto instituição favorecedora de uma ordem social, tal qual as diversas instituições sociais ou morais estabelecidas, remonta teorias clássicas, no tocante a exterioridades e coercitividades diversas que dispõem os indivíduos sob um necessário grau de coesão social (DURKHEIM, 1978). O sistema escolar, além de seu aspecto socializador – e coercitivo - retratado por este clássico do século XIX, era reconhecido também no século XX enquanto palco emancipatório para os indivíduos. Presumia-se, até então, que o sistema escolar obrigatório e gradativamente disponibilizado pelo poder público, oportunizava às crianças de diversas classes sociais, semelhantes oportunidades de estudo, acesso e, portanto, possibilidades iguais de ascensão social, mediante o desempenho pessoal de cada um.

Bourdieu (1930-2002) e Passeron (1930-), no entanto, questionaram esta visão emancipatória defendendo que a escola reproduzia internamente as desigualdades sociais externamente existentes, invés de equalizá-las. Suas pesquisas comprovaram a tendência à improbabilidade de se ascender socialmente por meio dos estudos. Evidenciaram que, anterior ao universo escolar, o universo familiar era palco de distintos volumes de práticas que propiciavam ou impediam o desenvolvimento de predisposições mentais, relações sociais e articulação de códigos e valores simbólicos diretamente úteis ao bom desempenho no universo estudantil. Não sendo, portanto, o rendimento estudantil limitado ao âmbito escolar, a suposta igualdade proclamada por “tratar como iguais estudantes de origens desiguais”, resultaria apenas na manutenção das desigualdades sociais inerentes às suas trajetórias previamente hierarquizadas.

Tais concepções foram especialmente fundamentadas com as noções de *capital cultural* e *ethos* familiar de ascensão social (BOURDIEU, 2007, p. 41). Ambas

evidenciam o quão comum torna-se, às famílias mais abastadas, apresentarem maior desenvoltura no meio escolar que as demais. Na primeira, por seu estado incorporado ou objetivado, proporcionador de um maior volume de tempo e estímulo do indivíduo ao estudo, consumo de arte, obras literárias, música, tecnologias, etc. Isto significa, uma ampliação das funções cognitivas, treinadas pelo aprendizado de novos códigos, tanto culturais como de interação social. Estes, estão invariavelmente ligados a um maior grau de poder aquisitivo que lhes isenta da necessidade de trabalho precoce ou ocupações domésticas para suporte familiar, por exemplo. Na segunda noção, sobressaem trajetórias familiares em cujo convívio se encontra estímulos diretos e indiretos à promoção social por meio dos estudos. Este *ethos* familiar de ascensão social, tanto se expressa implicitamente pela maior trajetória escolar entre parentes, por exemplo; quanto pelo incentivo direto aos estudos, como o auxílio na resolução das atividades escolares; ou motivações indiretas, dadas pelo estímulo à visualização de um futuro diretamente relacionado ao sucesso escolar.

Todos esses elementos desencadeiam, segundo Bourdieu e Passeron (2016), a aquisição de um *habitus* forte e profundamente interiorizados que contribuem para um maior aproveitamento, compreensão e relacionamento do estudante portador de melhores condições, com a instituição de ensino. Destaque também pode ser dado ao capital social que seus grupos familiares adquirem, por seu poder aquisitivo lhes permitir transitar por maiores e seletos circuitos sociais. Nestes, suas redes de relações duráveis e úteis a uma transição social são mais profícuas, oportunizando por exemplo o acesso tanto à informação de oportunidades prósperas, bem como dos códigos sociais úteis à sua conquista e interação no respectivo campo (por exemplo, etiqueta, linguagem, modos de se apresentar socialmente, indumentária, etc.), materializando-se na manutenção ou ampliação das melhores chances de visibilidade e sucesso profissional (BOURDIEU, 2007; 1994).

Constatou-se, por conseguinte, que o fator mais influente na determinação do sucesso escolares estaria, na verdade, nos grupos familiares e seus distintos volumes de recursos simbólicos, econômicos e sociais. Tornando-se, portanto, um dos principais determinantes da ascensão social por meio dos estudos. Para Bourdieu, cabe ressaltar, seria igualmente improvável a um indivíduo de baixo capital cultural evoluir de classe social em apenas uma geração, por meio dos estudos. Um filho de operário ou imigrante argelino na França, por exemplo, dificilmente ascenderia à carreira de professor da *École Supérieure*. Sendo algo “exequível” apenas a seus netos ou bisnetos, mediante acúmulo de significativos capitais culturais úteis a esta investidura, ao longo das gerações de sua família extensa.

Há que se destacar nesta teoria, a transmutação inovadora do caráter objetivo do conceito marxista de capital a partir do reconhecimento de seus diversos expoentes subjetivos. Elaborados por Bourdieu, as noções de capital simbólico, capital cultural e capital social foram e são até hoje uma singularidade proeminente para trazer visibilidade aos aspectos imateriais que incidem na composição de valores e motivações à ação, em termos de pesquisa social. Não desprezando a concepção monetária de capital, notabilizada por Karl Marx (1818-1883), Bourdieu evidenciou nestes distintos “capitais” suas outras influências, igualmente

significativas enquanto estruturas de poder, nas transformações sociais. O destaque maior foi dado exatamente à sua concepção de capital cultural, apontado como o capital mais influente na distribuição das disposições sociais em dado campo de relações (BOURDIEU, 2008).

Tais estudos evidenciam o quanto o campo de relações ou interações sociais, mediados por instituições objetivas ou subjetivamente instituídas (como a escola ou a moral familiar, respectivamente) predispõem ou condicionam o raio e natureza de ações dos indivíduos.

No entanto, a plausibilidade deste segmento teórico não favorece completamente a compreensão dos casos exitosos de ascensão social por meio dos estudos, em estudantes de meios populares, encontrados tanto na França quanto no Brasil.

A este respeito, o diálogo direto com a teoria bourdieusiana proposto por Bernard Lahire defende o deslocamento do foco a fim de obter uma maior inteligibilidade do meio social que não coaduna com os dados objetivos retratados em estatísticas. Ao analisar o sucesso escolar improvável de estudantes de baixa origem social, Lahire observou que mesmo esses grupos familiares - homogeneizados enquanto classe social para fins de avaliações macrosociológicas - demonstram intensa heterogeneidade no seio de suas relações microssociais. E constatou ainda, que o *ethos* familiar de ascensão social não estava necessariamente presente em todos os casos de sucesso escolar; assim como a completa ausência dele na família, também não esteve diretamente determinante dos insucessos escolares observados neste segmento (cf. VIANA, 1999).

Este e outros estudos, propuseram um novo olhar para o tema de sucesso escolar em condições improváveis que ultrapassam os elementos preconizados pela teoria da reprodução. O mergulho no mundo social dos estudantes exitosos expandiu, dessa forma, o olhar e as ferramentas teórico-metodológicas para compreensão do sucesso improvável.

4. A SOCIOLOGIA DO IMPROVÁVEL

Sob a denominação de Sociologia do Improvável, Xypas desenvolveu procedimentos investigativos para amparar os pesquisadores afeitos à teoria da reprodução de ferramentas suplementares capazes de compreender os casos de sucesso escolar encontrados em caráter de exceção a esta (BERGIER, XYPAS, 2013). Suas pesquisas abordaram famílias antes tidas como homogêneas por sua baixa condição social, mas que se revelaram profundamente heterogêneas em suas múltiplas condições. Estas, tanto expressavam estratégias múltiplas de interações sociais, quanto evidenciavam variados quadros socioeconômicos e socioculturais difíceis, como por exemplo: a pobreza extrema, o analfabetismo, trajetórias rurais, o alcoolismo, a violência doméstica e minorias étnicas, entre outros.

A Sociologia do Improvável vem evidenciando a partir do olhar em profundidade, que mesmo não dispendo de *capital cultural* ou *ethos* de promoção

social no seio familiar, os descendentes desenvolveram estratégias outras, capazes de suplantar esta lacuna. Por exemplo, a aproximação à grupos ou a indivíduos que lhes sirvam de referência na aquisição desse *ethos* de ascensão social, bem como de aquisição de *capital cultural e social* diretamente úteis para seu progresso escolar. Fosse a influência de um amigo da família, um professor, um vizinho, um pastor, um padrinho, etc.; muitas foram as evidências encontradas de que o capital cultural mais expressivo na desenvoltura destes jovens em seu universo escolar, não se limita àquele advindo do grupo familiar de origem.

Aliado à influência de indivíduos diversos, a interação com grupos aos quais esses alunos se fizeram membros, como um simples círculo de amigos prósperos; ou uma igreja que incentive os jovens nas atividades escolares; ou um grupo de teatro; clube de leitura e outros desenvolvidos junto às paróquias, escolas, associações de bairro, etc.; também se fizeram relevantes. Diversos também foram os ambientes identificados como motivadores diretos da construção de predisposições mentais, sociais e simbólicas capazes de suplantar a lacuna familiar dos preceitos bourdieusianos.

Tais arranjos sociais repercutem, simultaneamente, na aquisição de um capital social e suas redes de reciprocidades, constituído não necessariamente a partir das redes de relação na qual a família tradicionalmente se mobilizava. Por exemplo, o suporte de grupos de estudo na fase escolar ou junto ao meio universitário, como grupos de pesquisa, professores, grupos de amigos ou circuitos cujos códigos simbólicos motivavam uma aproximação com o universo acadêmico e profissional pretendido; em casos onde suas famílias eram praticamente analfabetas; repercutiram em redes de reciprocidades úteis na construção e promoção de trajetórias ascendentes notáveis.

Neste sentido, Bergier e Xypas (2013) investigaram o fator de mobilização pessoal quando falta o apoio explícito dos pais, identificando influências diversas, que são procedentes tanto da instituição educacional (professores, diretores, grupos de estudos, etc.), quanto de experiências positivas e também da luta por reconhecimento (HONNETH, 2003).

A Teoria do Reconhecimento teve em Honneth não o único, mas um dos principais articuladores, propondo a observação de três esferas reconhecimento intersubjetivo que são buscadas pelo indivíduo, mediante experiências de desrespeito. Este, sob a forma de violação, privação de direitos ou degradação da imagem social, desencadearia em si diferentes formas de motivação pessoal para o reconhecimento, a saber: dedicação emotiva, respeito cognitivo e estima social, respectivamente. Desta forma, ao obter reconhecimento em outras esferas que não apenas a familiar, esta busca pelo senso de pertencimento e aceitação elevaria a autoimagem e motivação pessoal em busca de constantes superações, visibilidade e resultados fora do universo familiar comum. Sobre Honneth, Ricoeur destaca:

O conceito de estima social distingue-se do respeito de si, assim como este do conceito de confiança em si no plano afetivo. A esse título, ele tem como função resumir todas as modalidades do reconhecimento mútuo que excedem o simples reconhecimento de igualdade de direitos entre os

sujeitos livres. Várias questões são assim colocadas: Que nova exigência normativa supostamente satisfaz a estima social? Que formas de conflitualidade estão ligadas às mediações pertencentes ao pós-jurídico? Que capacidades pessoais são correlativas dessas formas de reconhecimento mútuo? (RICOEUR, 2006, p. 216)

O sucesso em situações improváveis, não raro, colhe relatos precoces ou ingênuos que reduzem o campo de influências do sucesso improvável ao desejo pessoal de superação do próprio indivíduo. No entanto, o aporte destes autores vem de encontro a esta visão reducionista - comumente transliterada em sucesso meritório e ideologias meritocráticas - trazendo visibilidade a uma rede de influências paralelas do cenário social destes indivíduos. Digamos, apenas para lembrar, que a mais autônoma das ações humanas - o suicídio - há muito revelou sua estreita ligação com as interações sociais mais imediatas de seus agentes (DURKHEIM, 1978), não sendo em suma, uma atitude investida somente da escolha íntima e desprovida da influência do meio externo. E se até mesmo esta atitude é demandada pelas relações com seu entorno imediato, como não o dizer de uma trajetória de sucesso escolar improvável?

Tendo por base esses aportes, buscou-se identificar o conjunto de fatores desencadeadores de um *ethos* de promoção social mobilizador tanto de um sucesso escolar como também da mudança de condição social, em face de uma conjuntura objetivamente improvável, relativizados sob a ótica do cenário francês e brasileiro, especialmente das duas últimas décadas.

5. RESULTADOS: UMA TEORIA E DOIS CENÁRIOS

A particularidade da escola francesa é o seu sistema altamente hierarquizado cuja progressão do ensino de equivalência ao nosso ensino médio, para um ensino técnico ou superior, não se dá apenas pela diplomação final do estudante secundário. As notas alcançadas pelo estudante são avaliadas pelos pais e professores que, juntos, encaminham cada aluno de acordo com seu desempenho, para as progressões a que este tenham demonstrado capacidade.

No ensino superior, altamente disputado, apenas os estudantes de excelência são indicados. Resta ao ensino técnico, acolher a maior parte dos demais, considerados medianos ou fracos em desempenho para o conteúdo e progressão profissional superiores.

O retrato acima, pontuado por Bergier e Xypas (2013), foi a conjuntura educacional sob o qual Bourdieu e Passeron teceram suas pesquisas, constatando que os estudantes indicados para o ensino superior eram predominantemente oriundos de famílias abastadas e de amplo capital cultural; enquanto os jovens destinados ao ensino técnico eram predominantemente filhos de operários, imigrantes ou profissionais médios e assalariados.

No Brasil, entretanto, a transição do estudante se dava de forma menos restrita, sem o crivo da análise feita por terceiros determinando os rumos do

estudante. O sucesso deste ficava, aparentemente, creditado ao próprio estudante. Seu acesso ou não a este patamar de profissionalização por meio dos estudos resultava de uma concepção meritocrática. Historicamente, no entanto, tal transição acompanhava igualmente fortes influências da hierarquização das classes sociais que, segundo Ribeiro (1995), estavam sedimentadas em fortes desigualdades sociais. Por conseguinte, mesmo tendo nas universidades públicas a excelência do ensino superior e sem ônus para o estudante, aqueles que conseguiam matricular-se eram predominantemente oriundos de famílias de melhores condições sociais, tendo cursado os ensinos fundamental e médio normalmente em escolas particulares, que representam superior qualidade diante do mesmo nível das escolas públicas fundamentais e secundaristas.

No entanto, historicamente são evidenciados um maior índice de casos de sucesso escolar de pessoas de baixa origem social em países em desenvolvimento. No Brasil, especialmente no espaço recente de uma década (2005-2015) o país vivenciou uma conjuntura de inovações do ensino que transformaram tanto no ensino básico, quanto no ensino profissionalizante e superior, com repercussões estatísticas expressivas, em relação ao cenário de décadas anteriores. Sob a prerrogativa de uma política voltada para o acesso de classes historicamente desassistidas às unidades de ensino, a educação neste período passou a ser entendida não apenas como um fator de desempenho nacional, mas como mais um palco promotor de democratização social e da qualidade do ensino nacional.

De acordo com Gentili e Oliveira (2013), alguns vetores dessa promoção democrática do acesso ao ensino são encontrados na educação básica. Por exemplo, por meio da Emenda Constitucional número 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Este, previsto para atender as três etapas constitutivas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, permitiu tanto um suporte para manutenção destas instancias de ensino como de aperfeiçoamento e valorização dos profissionais envolvidos. Além deste, a regulamentação do piso salarial docente, anos depois, por meio da Lei n. 11.738/2008, representou o reconhecimento do papel docente de base, na sociedade brasileira. Uma segunda Emenda Constitucional, a de número n. 59, de 11 de novembro de 2009 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para os indivíduos de quatro a dezessete anos de idade, inclusive estabelecendo sua oferta para os segmentos que não tiveram acesso aos anos letivos em sua idade mais apropriada.

Segundo os autores - condensadores dos dados acima e também alguns dos que seguem abaixo - desta forma se teria agido, indiretamente, sobre estados e municípios, impelindo-os a investir recursos na ampliação da cobertura e unidades escolares para atendimento à população em geral.

No ensino superior, a referida década foi palco de uma ampliação das formas de acesso para estudantes de baixa origem social. Nas universidades particulares, a criação do Programa Universidade para Todos-PROUNI passou a conceder bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de baixa renda que não conseguiam

acessar as universidades públicas, devido a sua defasagem educacional de baixa qualidade; e nem acessavam as universidades particulares, por não dispor de suporte financeiro familiar para o feito. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, no ano de criação deste programa, foram ofertados 112.275 bolsas (entre integrais e parciais), chegando a 306.726 no ano de 2014 (MEC, 2017).

Paralelamente, a permanência de estudantes de baixa renda nas universidades públicas - cujos índices de evasão de jovens impossibilitados de custear suas despesas universitárias elementares (como locomoção, livros, alimentação fora de casa, etc.) eram elevados - foi igualmente oportunizada em razão da ampliação na concessão de bolsas estudantis de Iniciação Científica e Iniciação à Docência. A viabilização destes se deu a partir de projetos de pesquisa diversos ou programas específicos como PIBID ou PIBIC, fomentados pelo CNPq e CAPES, igualmente fomentadores da pesquisa científica nacional.

No CNPq, por exemplo, dados apontam que o montante de 51.270 bolsas ofertadas para estudantes universitários em 2005 saltou para um volume de 101.768 bolsas no ano de 2015 (CNPq, 2017). Esta medida, tal qual o programa denominado Bolsa Família cujo condicionante era a permanência dos filhos na escola fundamental e média; oportunizou, a permanência de jovens de origem popular nas instituições públicas de ensino superior, melhores qualificadas nos rankings de desempenho científico do país.

No tocante à política de democratização e justiça social pretendidos pelos Governos deste período, destacou-se ainda “Lei de Cotas”, de agosto de 2012, estabelecendo parâmetros para a facilitação do acesso de jovens de baixa origem social às vagas nas universidades públicas. Nesta medida polêmica, à sua época, houve o reconhecimento e tentativa de contorno dos condicionantes históricos de desigualdades sociais que se encontravam reproduzidos no preenchimento das vagas universitárias do país. A este respeito, tem-se que; “[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 2007, p. 53)

Bourdieu não se referia ao ensino brasileiro e retratava o mecanismo avaliador único aplicado nos estudantes de baixa e de alta origem social na França. Mas semelhantes considerações podem ser tecidas quanto aos mecanismos de seleção de estudantes universitários no Brasil, cuja concorrência em uma prova única, de patamar elevado para os jovens de baixa origem social, por si, já estabelecia uma predisposição à manutenção das desigualdades sociais no acesso ao ensino superior.

Gentili e Oliveira (2013) destacam ainda a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em abril de 2007, como um dos principais responsáveis pela expansão direta do número de vagas das universidades federais. Segundo os autores, em 2003 as universidades federais ofertaram 583.633 vagas, saltando em 2010 para 938.656 vagas em todo o país, tanto pela expansão das universidades já existentes quanto pela criação de

novas universidades federais no país, que teriam saltado de 83 para 99 unidades, no mesmo período.

Em tal cenário de transformação do sistema de ensino, dos parâmetros de acesso e dos programas de fomento à pesquisa e ensino do país, podemos preliminarmente distinguir o sistema de ensino brasileiro e o sistema de ensino francês. Não se pode mediante tais dados, contudo, desprezar a aplicabilidade de uma teoria da reprodução, posto que nossa estrutura nacional expressa semelhantes condicionantes e hierarquizantes sociais, por sua conjuntura histórica de grandes desigualdades, concentração de renda e perpetuadoras de uma estratificação social de classes evidente (RIBEIRO, 1995) – razão inclusive, do estabelecimento do sistema de cotas acima retratado.

Mas em dada conjuntura de democratização do ensino, não basta promover o acesso para se promover a ascensão social dos indivíduos, pois as diferenças de *capital cultural* e de *ethos*, preexistentes, continuam a existir. Uma evidência clara, está expressa, por exemplo, em relação ao domínio da linguagem formal;

“[...] porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas [presentes por exemplo em textos científicos], quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar[...]” (BOURDIEU, 2007, p. 46)

Trata-se das mesmas evidências quanto aos volumes de distintos capitais familiares herdados e que são propiciadores de *ethos* e *habitus* facilitadores da apreensão dos mais diversos códigos sociais subjacentes ao meio e úteis para os jogadores do campo acadêmico. Sua tendência será sempre a de perpetuar as diferenças hierárquicas socialmente preestabelecidas, na busca por oportunidades de trabalho e ascensão social mais ampla, embora, na conjuntura brasileira, com menos intensidade e mais flexibilidade do que na conjuntura escolar francesa.

Mas, mesmo que a ampliação do acesso ao ensino não reproduza na mesma proporção a promoção social por meio dos estudos, em todos aqueles que acessaram essas vagas escolares e universitárias, ainda assim, constata-se maior abertura para o sucesso improvável e promoção social de alunos de origem popular no Brasil, quando esta abertura é cooptada por oportunidades trilhadas no campo social do próprio indivíduo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida neste trabalho compõe não apenas uma imersão nos aportes teórico-metodológicos já consolidados em pesquisas empreendidas pela Sociologia do Improvável, para as investigações a que se propõe, no âmbito da sociologia da educação. Mais do que uma exposição de referenciais, busca-se aqui

novas formas de se vislumbrar, criticamente, a transposição de conceitos teóricos lapidados em conjunturas sociais distintas, para o cenário social brasileiro.

Esta pesquisa integra a tessitura de vários outros elementos trabalhados atualmente no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGCISH/UERN, no fornecimento de bases conceituais, teóricas e metodológicas para investigações do cenário imponderável da Educação nacional.

REFERÊNCIAS

BERGIER, B; XYPAS, C. **Por uma sociologia do improvável. Percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 47, n. 33, p. 36-58, set.2013.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** (Org.) NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CNPq. Conselho Nacional de Pesquisa. **Estatísticas de oferta de bolsas.** Disponível em: <<http://cnpq.br/estatisticas1>> Acesso em: 20/jul/2017.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura [et. al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

GENTILI, P.; OLIVEIRA, A. D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: (Org) SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo, SP: Editora 34 Ltda. 2003

MEC. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos.** Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf> Acesso em: 22/jul/2017

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

VIANA, M. J. B. **Resenha**. Bernard Lahire: Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 1999 N° 10. P. 115-118.

ABSTRACT: This is an analysis on the main contributions sociology of education has to investigations about the improbable school success of young people from low social origin. These constitute an exception to the rule conceived by French authors in the 1970s, whose research pointed to the close link between the prior educational success of family members and their repercussion on the success of their children. In the Brazilian scenario, the need to expand such theoretical approaches is of general conclusion. Intertwining with phenomenological contributions from Sociology of Improbable, which is a recent viewpoint in Sociology of Education field, looking especially at the transformations acquired by the notion of *ethos* of social promotion in this new investigative approach. Results from this literature review indicate that the preponderance of family social position as a key element for descendants' success at school, as conceived in the French scenario, when applied in Brazilian reality has shown evidence of a conjuncture of multiple micro social arrangements developed by young people or families of low social origin. Along with the distinct educational scenario, in Brazil, these youth promoted a relative overcoming of the original family fragility in terms of *cultural capital* and *ethos* of social promotion, so indispensable to the French scenario, but not so much in the Brazilian one.

KEYWORDS: Reproduction Theory. School Success. Sociology of Improbable. Sociology of Education.

CAPÍTULO XVI

O DESAFIO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

**Ana Paula Ferreira Agapito
Adriano Amaro da Silva
Claudivania de Almeida Laurentino
Fernanda Ramalho dos Santos Carvalho
Lielia Barbosa Oliveira**

O DESAFIO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO.

Ana Paula Ferreira Agapito

Faculdades Integradas de Patos (FIP)

Patos-PB

Adriano Amaro da Silva

Faculdades Integradas de Patos (FIP)

Patos-PB

Claudivania de Almeida Laurentino

Faculdades Integradas de Patos (FIP)

Patos-PB

Fernanda Ramalho dos Santos Carvalho

Faculdades Integradas de Patos (FIP)

Patos-PB

Liélia Barbosa Oliveira

Faculdades Integradas de Patos (FIP)

Patos-PB

RESUMO: O texto a princípio evidencia a educação vigente na sociedade capitalista enquanto um modelo voltado para a qualificação do homem em conformidade com as demandas do mercado de trabalho. Partimos do pressuposto de que o modelo de educação implementado na sociedade brasileira, contribui para o fortalecimento da ideologia dominante em detrimento da classe trabalhadora. Entendemos que na política de educação se expressa às estratégias do capital, através de um conjunto de reformas permeadas por uma ideologia dominante que visa o estímulo ao desenvolvimento científico e tecnológico numa perceptiva de lucro, ocultando assim, as desigualdades econômicas, políticas e sociais existentes na sociedade vigente. Nesse sentido, o presente artigo trata-se de uma discussão bibliográfica – com base em Tonet (2016) - que objetiva refletir acerca dos desafios para a construção de um modelo educacional que incida para o processo de emancipação humana. Pois comungamos com a perspectiva do referido autor, Tonet (2016), ao afirmar que a educação representa um caminho para a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Emancipação humana, Educação, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Esse artigo objetiva apresentar reflexões sobre emancipação humana, a partir de Tonet (2016) em sua obra “Educação Contra o Capital”, dando ênfase a influência das relações de poder entre capital e trabalho na estruturação da política de educação brasileira. O sistema educacional é um dos mecanismos de controle do capital sobre o trabalho, no qual está expresso a regulamentação de leis que interferem na realidade social dos países subdesenvolvidos. Pode-se compreender

que as políticas educacionais no Brasil estão vinculadas aos interesses do capital, embora, a legislação assegure o direito a saúde, educação, trabalho, moradia e etc.

Outrossim, propondo compreender a sociedade capitalista como centro construtor e mantedor da educação em suas bases teóricas e ideológicas, no qual visa qualificar o sujeito para inserção no mercado de trabalho, e não estimulá-lo para a sua emancipação, no que tange a uma perspectiva livre e libertadora. Entende-se que o modelo educacional vigente imprimir uma forma de ensino e aprendizagem tradicional sem criticar o “*Status quo*”⁵. Pensar em um modelo educacional que possibilite transformar é vislumbrar a desmistificação das contradições que permeiam as relações sociais capitalistas perante a consciência dos indivíduos sociais.

É necessário partir do trabalho como fundamento ontológico do ser social, tendo em vista a concepção de educação voltada ao tipo de sociedade que se deseja construir, almejando a emancipação humana para além da emancipação política. Porque na emancipação política os sujeitos não desfrutarão de ser plenamente livre e possuir a liberdade que o deseja, apresentando somente mudanças graduais e isoladas. Cabe destacar que a liberdade aqui entendida compreende a ideia de que os valores de uma sociedade estão baseados na valorização da experiência humana, ou seja, a ética vigente valoriza os indivíduos em sua concretude em detrimento dos valores baseados em bens materiais ligados ao “ter” de caráter capitalista.

Nesse sentido a emancipação humana, potencializará nos sujeitos formas que vão além de suas bases singulares, portanto, permitindo dos mesmos alcançar em plenitude a liberdade plena, digna de uma sociedade emancipada.

Entendemos que na sociedade capitalista a educação se torna um berço de contradições entre os interesses do capital e das demandas do trabalho na formação futura dos sujeitos, ou seja, a estrutura vigente do modelo educacional brasileiro favorece a lógica capitalista de preparação da força de trabalho para atender as demandas do mercado nacional e internacional, possibilitando apenas a emancipação política dos sujeitos.

RELAÇÕES DE PODER E TRABALHO

Enquanto sociedade fundada pela compra-e-venda da força de trabalho, o ser social, encontra no trabalho, as objetivações e subjetivações incompletas para se reproduzir como ser constituído por relações materiais e imateriais da vida humana, isto é, o sistema capitalista tem na sua gênese a exploração do homem pelo homem, e ao mesmo tempo faz do mesmo objeto dessa relação, primando-o como parte dessa mercadoria a lógica da reprodução social.

Desse modo, consagra-se nesse sistema a relação entre proletariados e burgueses, estes primeiros, donos de sua única mercadoria, a força de trabalho, enquanto esses segundos, possuidores e dominadores dos meios de produção, e

⁵ Status quo- foi denominado pela classe trabalhadora como aquilo que permanece ileso, ou que não deixa mexer na superestrutura da ordem do capital, muito encontrado nas obras de autores influenciados por Karl Marx e György Lukács.

detentores da ideologia dominante. Ou seja, usam-se instituições da sociedade, como Igreja, Estado e Família, como aparato ideológico de manutenção da ordem. Assim, uma vez que através da política de educação, incorpora a ideologia do grupo dominante capitalista ela é disseminada demasiadamente entre os indivíduos que estão inseridos em sociedades onde o sistema determina a força econômica como sistemática e pragmática em todas as relações humanas.

Diante disso, o trabalho como meio que funda o ser social, é uma atividade humana paulatinamente ligada a educação, sendo ela formal e informal, porém, relativa a ordem dominante, que regula, monitora e planeja o que efetivar nos conteúdos e ensinamentos perante saídas estratégicas em momentos de crises ou punicionar as roletas do sistema capitalista, de maneira a enfrentar congestionamentos de embates de classes majoritariamente inferiores de poder, que com suas forças coletivas, adquire força insuficiente de revolução.

A atividade humana denominada trabalho, transforma o homem, assim como transforma a natureza, ambos mantêm uma relação de reciprocidade. Todavia, com mais participação do ser social na construção e transformação de si mesmo e das determinações da vida humana. Deste modo, o trabalho é inerente ao homem, e este, não pode existir sem a natureza e, por conseguinte sem o trabalho. Assim, o trabalho realiza no homem uma ação voltada para transformação dos objetos encontrados na natureza, que é relativamente a práxis⁶, no qual são interligados nas dimensões da vida em coletividade, e perpassados de gerações para gerações.

Outrossim, segundo Ivo Tonet (2016, p. 53):

Na esteira de Marx, definimos o trabalho como a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Neste sentido, nenhuma outra atividade humana é trabalho. No entanto, essa transformação da natureza é, sempre, uma atividade de caráter social (ainda quando seja realizada por um indivíduo singular).

Com efeito, há de alguém discordar o que já foi supracitado anteriormente, no entanto, tudo fará sentido se associamos o trabalho e a educação como fator estupendo da emancipação humana, pois ambos são umas das categorias centrais da liberdade do ser humano, pois a educação edifica o homem para vida e o trabalho transforma e dignifica esse homem em seu meio social, portanto, a emancipação é uma “utopia alcançável” para se problematizar através da educação, uma vez que realizando essa emancipação, “[...] não haverá forças estranhas que determinam o processo social” (TONET, 2016, p. 22), mas sim os próprios sujeitos agindo coletivamente, permitindo ser conhecedores de seus direitos e deveres em sociedade, desvelando criticamente essas relações de poder na qual os mesmos estão contidos como objetos de exploração e dominação do capital.

⁶Práxis- ação voltada para um fim, e que esteja ligada alguma objetivação humana.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

De acordo com Tonet (2016), a emancipação humana e a educação são intrinsecamente ligadas perante a forma de passar a cidadania crítica para os sujeitos singulares e universais. Dessa maneira, tende a concatenar nesse momento uma sociedade que deixe de elevar a ordem política e econômica, passando a fomentar uma perspectiva de superação dessa ordem vigente, onde sujeitos possam escolher o que é melhor para eles, não deixando uma força exterior aos mesmos coordenar seus passos em sociedade, ou melhor, transparecendo, não os impedindo de realizar a livre cidadania, que na ordem vigente não dispõe totalmente.

Logo, é indispensável enfatizarmos que a desigualdade social é inerente ao sistema capitalista, sendo determinante para o processo de acumulação do capital a exploração sobre o trabalho. Destaca-se que a desigualdade social é intensificada através da consolidação de estratégias políticas e econômicas do Estado para uma cidadania regulada, nos quais os trabalhadores são incluídos e excluídos de alguns direitos sociais e trabalhistas. Entendemos que o Estado, enquanto representação da ideologia burguesa decreta leis sobre o que são direitos e deveres para todos na sociedade capitalista, usando-se do discurso ideológico da cidadania e democracia como meios de manutenção do *status quo*.

[...] a dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres (TONET, 2016, p. 49).

Tonet (2016), destaca a questão de aperfeiçoamento da cidadania/democracia na ordem vigente. Todavia, não acreditando na eliminação da desigualdade social na sociedade, pois “o trabalhador assalariado pode perfeitamente ser um cidadão, no gozo mais pleno dos seus direitos. No entanto, ele jamais deixará de sofrer a exploração e a dominação do capital” (TONET, 2016, p. 49). Segundo o referido autor, é necessário que os sujeitos se organizem politicamente, na sua forma mais emancipada possível, retomem o caminho da construção de uma sociedade livre, igualitária e humana, em razão de uma cidadania mais justa mediante suas objetivações e subjetivações.

Destarte, a emancipação humana oferece uma liberdade ao indivíduo que antes não absteria na ordem econômica, pois se observamos, hoje, o mundo intensificou suas relações econômicas, a partir de uma perspectiva de implementação de novas tecnologias no modo de produção, afetando tanto os trabalhadores pela rigidez do trabalho fragmentado e flexibilizado, como pelas condições objetivas vigentes. Logo, é pertinente enfatizar que para atingir a emancipação humana, é imprescindível:

Uma forma de sociabilidade plenamente livre exige, também, uma forma de trabalho que seja a mais livre possível. Tal forma de trabalho é chamada,

por Marx de trabalho associado, ou “livre associação dos trabalhadores livres (TONET, 2016, p. 50).

Segundo Tonet (2016), o trabalho associado é inerente à emancipação humana porque permite aos homens se desenvolverem a partir de forças coletivas de homens livres, onde a produção abrangeria o atendimento das necessidades de todos. Ou seja, não haveria exploração do homem sobre o homem, nem divisão de classes sociais entre os que dominam e os dominados.

Comungamos com o pensamento de Tonet (2016), quando defende que o trabalho e a educação estão relacionados com a emancipação humana e não com a cidadania regulada consolidada no Estado vigente. Desse modo, é indispensável abordar os conteúdos educacionais numa perspectiva crítica, dando ênfase ao processo histórico em que os homens transformam a natureza e a si mesmo por meio da práxis, buscando atender suas necessidades materiais e imateriais para sobreviver.

É fundamental que a educação possibilite aos homens uma participação questionadora e propositiva nas decisões políticas, econômicas e sociais que trarão implicações para as suas vidas. De acordo com Tonet (2016), a educação emancipadora visa:

Este segundo momento, o da realização de atividades educativas de caráter emancipador, implica orientar, em cada atividade concreta, o trabalho no sentido de uma formação radicalmente crítica. Radicalmente crítica e não apenas crítica. O que significa uma formação que permita o acesso ao que de mais profundo a humanidade produziu até hoje em termos de conhecimento. (TONET, 2016, p. 57).

Neste sentido, a emancipação é compreendida para além da formação de homens críticos, mas de possuir um aparato de formação para a vida e conseqüente construção de sua própria história.

A PERSISTÊNCIA DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA NA ORDEM SOCIAL

Com base em Tonet (2012), compreende-se que a essência ontológica da educação representa o desenvolvimento das habilidades plenas do ser social, tendo com horizonte a emancipação humana. No entanto, essa proposta de educação não se encaixa na necessidade do capital de exploração da força de trabalho para extração da mais-valia excedente.

Para o referido autor, há uma discrepância em alguns autores por entenderem que a emancipação política é a forma mais elevada possível de emancipação, porém, não é. A escassez de leituras mais críticas e a luz da perspectiva emancipatória plena se torna inoperante na medida em que nos deixamos levar pela manipulação ideológica da informação.

Por isso, é instigante em um primeiro momento ratificar que emancipação política se articula com as categorias da ordem econômica, como taxas de lucros,

meios de produção, alienação, cidadania, democracia e etc. Uma emancipação que aliena e exclui, ou seja, a emancipação política é mais uma maneira de manutenção da ordem política e econômica vigente.

O indivíduo emancipado politicamente não realiza totalmente o que deseja, pois enquanto houver forças dominantes, os conteúdos educacionais serão conduzidos e influenciados pelos interesses da burguesia. Esta classe dominante ficará mais hegemônica no seu “campo de batalha”, traçando estratégias para a permanência de dois objetivos fundamentais:

[...] a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social. (TONET, 2016, p. 54).

Consequentemente, uma sociedade que persiste no teor de emancipação limitada e fragmentada, que desumaniza o indivíduo nas suas perspectivas de vida formulando uma mera passividade desses sujeitos perante a sociedade de classes, na qual a integralidade do indivíduo eminentemente emancipado passa longe do possível de sociedade efetivamente livre do capital.

Destarte, impetrando ainda mais a lógica de sociedade que reproduz em seus princípios a desumanidade de indivíduos que estão altamente ligados a mercantilização das relações humanas, isto é, trabalhadores que saíram da educação formal e informal para servir de mero reprodutor da ordem do capital, aglutinando na esteira da vida - decepções e lamentações. Dessa maneira, para desviar esse foco de educação, seria necessário, conforme o autor:

Uma educação que pretenda contribuir para formação de indivíduos efetivamente livres deve, necessariamente, significar a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade, ou seja, com a revolução (TONET, 2016, p. 55).

Em suma, vislumbra-se uma educação fundamentada numa perspectiva de transformação social, não apenas de sujeitos singulares, mas de toda a humanidade, abrangendo a totalidade social. Moldando assim, o rumo da educação e da questão do trabalho associado, pois, é atividade que move o homem e sua relação com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, no qual o homem realiza para produzir e se reproduzir na execução das suas atividades, apresentando um caráter próprio da sua natureza, onde assim transforma o seu meio, se humaniza, desenvolve habilidades e busca novas respostas para atender suas necessidades de sobrevivência.

Vivemos em uma sociedade capitalista permeada pela divisão de classes sociais, acumulação de capital, acúmulo de riquezas produzidas através da exploração da força de trabalho do trabalhador nas mãos de uma classe menor (burguesia). Constatamos que as relações de poder existentes e as desigualdades entre as relações da classe Burguesa x Proletariado, se baseia na exploração do homem pelo homem, deixando de ser a expressão das suas necessidades para ser a acumulação de riqueza da classe dominante, atingindo assim a sociedade capitalista.

Concluimos que para atingir a emancipação humana é crucial modificar as estruturas do modo de produção capitalista, e conseqüente da educação vigente. Vislumbra-se uma educação que objetive desenvolver indivíduos participativos e, questionadores. Não basta um modelo de educação que atenda aos interesses do capital, no qual prevalece a cultura do “ter” e não do “ser”.

REFERÊNCIA

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3° d. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

ABSTRACT: The text at the outset evidences the current education in capitalist society as a model aimed at the qualification of man in accordance with the demands of the labor market. We start from the assumption that the education model implemented in Brazilian society contributes to the strengthening of the dominant ideology to the detriment of the working class. We understand that education policy is expressed in the strategies of capital, through a set of reforms permeated by a ideology that aims to stimulate scientific and technological development in a perceptive way of profit, thus hiding the economic, political and social inequalities in the current society. In this sense, the present article deals with a bibliographical discussion - based on Tonet (2016) - that aims to reflect on the challenges for the construction of an educational model that affects the process of human emancipation. For we share the perspective of the author, Tonet (2016), when he affirms that education represents a path to human emancipation.

KEYWORDS: Human dominant emancipation, Education, Work.

CAPÍTULO XVII

SUCESSO ESCOLAR IMPROVÁVEL: ASPECTOS DISTINTIVOS DE UMA TEORIA DA REPRODUÇÃO NO BRASIL

**Danielle dos Santos Costa
Germana Lima de Almeida
Iuska Kality Freire de Oliveira
Constantin Xypas**

SUCESSO ESCOLAR IMPROVÁVEL: ASPECTOS DISTINTIVOS DE UMA TEORIA DA REPRODUÇÃO NO BRASIL

Danielle dos Santos Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
Santa Maria da Boa Vista - Pernambuco
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / PPGCISH
Mossoró – Rio Grande do Norte

Germana Lima de Almeida

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / PPGCISH
Mossoró – Rio Grande do Norte

Iuska Kaliany Freire de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / PPGCISH
Mossoró – Rio Grande do Norte

Constantin Xypas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / FAFIC - PPGCISH
Mossoró – Rio Grande do Norte

RESUMO: A Teoria da Reprodução na educação, de Pierre Bourdieu, pautou-se nas categorias analíticas de *capital cultural*, *habitus* e *ethos* de promoção social familiar para demonstrar os mecanismos familiares preexistentes e pelos quais jovens obtêm maior ou menor sucesso escolar. A Sociologia do Improvável vem desvelando um fenômeno tido como “estatisticamente improvável”: casos de pessoas de origem popular e precarizada que têm percorrido percursos escolares atípicos, conseguindo êxito nos estudos, até mesmo, ascensão social. Neste estudo, são acionados aportes da Psicologia Social (Teoria do Grupo de Referência e Nível Aspiracional), e Psicologia da Personalidade (Teoria da Aprendizagem Social e o Locus de Controle) bem como os mesmos conceitos da Herança Cultural de Bourdieu – demonstrando que, no caso de países em desenvolvimento como o Brasil, seus apontamentos precisam ser revisitados e, até mesmo completados para melhor elucidar esse fenômeno. A Sociologia do Improvável postula que a transmissão das influências através do *capital cultural*, *habitus* e *ethos* de promoção social no seio familiar – como afirmado por Bourdieu – é apenas um dos vieses explicativos do êxito escolar de pessoas de origem popular. Nessa pesquisa em profundidade, buscou-se verificar como esse fenômeno se desvela no estudo do caso de uma empregada doméstica, atualmente aluna especial de um Mestrado. Os resultados mostram que o *capital cultural*, o *habitus* e *ethos* de promoção social pelos estudos são bens simbólicos transmitidos não somente no meio familiar, mas também através da influência de grupos de convivência da protagonista, bem como sua motivação e razões pessoais em ter êxito.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Reprodução Educacional, Sociologia do Improvável, êxito escolar.

1. INTRODUÇÃO

A escola sociológica desencadeada por Émile Durkheim, tendo Pierre Bourdieu como um de seus expoentes, defendem que as interações humanas são diretamente influenciadas pelos contextos em que tais indivíduos estão alocados. Bourdieu explorou esta perspectiva no âmbito da educação, propondo que as condições sociais e familiares de um estudante seria um elemento determinante de seu sucesso ou insucesso escolar.

De acordo com Bourdieu e Passeron, o *habitus*, o *capital cultural*, e o *ethos de promoção social* localizados em cada grupo familiar, e estreitamente atrelados a um sistema de relações duráveis em sociedade estariam, mais que os aspectos meritocráticos ou conjunturas educacionais repercutindo no sucesso escolar dos estudantes franceses (BOURDIEU, PASSERON, 2016).

Contudo, em aparente contramão das pesquisas deste sociólogo francês, há um fenômeno caracterizado, principalmente em países em desenvolvimento, de uma maior mobilidade e desenvoltura, encontrados em alunos de baixa origem social. São os casos de sucesso escolar de indivíduos que, apesar de serem permeados por condições sociais desfavoráveis, ainda assim, obtém níveis de desempenho escolar ótimos, perfazendo trajetórias de êxito escolar e ascensão social.

Para estes fenômenos que fogem à regra bourdieusiana, tem sido eficazmente utilizado um arcabouço conceitual denominado Sociologia do Improvável (BERGIER, XYPAS, 2013), com o qual trabalharemos adiante, no intuito de elucidar questões como: quais fatores colaboram para esse sucesso escolar improvável de estudantes oriundos de famílias precarizadas? Que condições sociológicas repercutiram na obtenção do êxito escolar no caso atípico longo retratado? Em que medida há a influência do contexto social e em quais condições há a vontade própria, desse indivíduo, para superar sua condição?

O propósito central é demonstrar aspectos diferenciados da teoria da reprodução bourdieusiana quando aplicada numa conjuntura educacional distinta do cenário francês que a motivou, elencando novas abordagens para elucidação do sucesso escolar improvável.

Para tanto, objetivamos investigar essa história de êxito “improvável”, pondo em análise: a) a influência dos familiares, tanto direta (engajamento dos pais, valorização do saber e da escola), quanto indireta (*ethos* de ascensão social, *habitus*, *capital linguístico*, etc); b) a possível influência de uma pessoa particularmente importante na vida da protagonista; c) a influência de um grupo particular como igreja, clube, amigos; d) as motivações próprias da protagonista (projeto profissional, projeto pessoal, determinação e a vontade, desejo de sair da pobreza, etc).

2. METODOLOGIA

A partir de uma investigação em profundidade realizada com D. Amélia (nome fictício para preservar a identidade da protagonista), foram colhidas narrativas e notas de campo mediante visita, entrevista e observação do cotidiano da protagonista. O instrumento da entrevista semi-estruturada deu o suporte para análise de sua história de vida.

D. Amélia tornou-se sujeito desta investigação por apresentar um perfil pertinente à Sociologia do Improvável. Trata-se de uma senhora de 50 anos de idade que passou longo período distante dos estudos e só o retomou 20 anos após tê-lo abandonado. E embora tenha iniciado sua vida profissional aos 13 anos e exerça ainda atividade de doméstica, sua trajetória repleta de obstáculos, com ascensões e quedas, não a impede de, atualmente, conciliar o trabalho de empregada doméstica com os estudos na pós-graduação. Sob sua história de vida, lançaremos análise sociológica demonstrando ferramentas teórico-metodológicas úteis à compreensão do fenômeno de seu sucesso improvável, em aparente contradição à teoria da reprodução bourdieusiana.

Segundo este autor, contudo, não se deve crer que há uma “história de vida” linear e imutável; mas um conjunto de práticas e representações (*habitus*) que vão se manifestando ou sendo evocadas em caráter de sucessividade, de maneira alinear, no qual os agentes vão sendo alocados e deslocados de acordo com o propósito, o tempo e espaço social circunstancialmente exigidos, a partir daquela que seria a única representação social imutável: o nome próprio, que é objetiva e subjetivamente apreendido e sob o qual tudo o mais parte com fins de representá-lo (BOURDIEU, 2010).

Não obstante, o que Bourdieu busca é mostrar que não há como apreender uma narrativa de uma “personalidade”, com uma história de vida linear, dotada de sentido, mas deve-se examinar uma “superfície social” e os movimentos do *habitus* e dos *capitais* presentes nos campos. Essa é a forma de se observar a sociedade, a fim de desvelar fenômenos.

Tais aspectos serão observados sob alguns dos referenciais teóricos acionados na Sociologia do Improvável (BERGIER, XYPAS, 2013).

3. DISCUSSÃO TEÓRICA

Bourdieu tem constituído em seu arcabouço analítico os conceitos de: *capital social*, *cultural*, *linguístico* e do *habitus*, que dizem respeito à transmissão de comportamentos ou atitudes próprios em um espaço de relações sociais. As aplicações de alguns destes conceitos sobre o sistema de ensino francês, por Bourdieu e Passeron (2016), os levou à compreensão de que tais movimentos inconscientes, demandados estruturalmente a partir do núcleo familiar, repercutem significativamente na reprodução da estratificação social fora da escola.

Nesse estudo dos mecanismos de reprodução social, a manutenção do *status quo* e sua propagação consolida-se através das predisposições inconscientes para agir - *habitus* - e os bens imateriais acumulados por gerações, a partir das interações sociais - o *capital cultural*. Desta forma, para estes pesquisadores não há o “sucesso escolar” meramente por vias de mérito, ou vontade própria do aluno; pois os fatores realmente determinantes estão vinculados ao *ethos de promoção social* - um estímulo familiar, objetivo ou subjetivo, de modo a impelir o estudante a sobressair-se, socialmente; bem como o *capital cultural* familiar pré-existente. Seus detentores - normalmente grupos familiares em melhores condições econômicas - desenvolvem habilidades úteis ao universo escolar. Desta forma, creditando o sucesso escolar a fatores externos ao sistema, desconfigurou a crença no mérito ou dom individual para ascensão social por meio - apenas - dos estudos.

Para compor sua tese, Bourdieu (1989, 2009) discorre sobre os diferentes tipos de capital - *social e cultural* - como sendo bens imateriais desenvolvidos por indivíduos e/ou grupos que tanto repercutem na sua situação econômica, quanto promovem a construção de aptidões que favorecem a sua permanência numa escala educacional superior. Os tipos de *capital* “(...) determinam em grande parte as diferenças entre os indivíduos no campo educacional (...)” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014, p. 218). Por tais considerações, o sociólogo francês elencou o *capital cultural* e o *ethos* de ascensão social pelos estudos - valores implícitos que predisõem as atitudes perante a educação - como as cartas usadas para o “jogo escolar”, dando conta de explicar essa dinâmica de sucesso ou fracasso.

Bergier e Xypas (2013), por outro lado, compuseram pesquisas em torno da margem de exceção derivada das pesquisas estatísticas dos compatriotas franceses. Se na teoria da reprodução encontramos explicação para a maioria da população, nos dados estatísticos obtidos por Bourdieu e Passeron; quais subsídios teríamos para explicar o sucesso escolar alcançado nos casos que são a exceção a esta regra?

A investigação empreendida pela Sociologia do Improvável - estudo dos fatores sociológicos do êxito escolar de pessoas de origem popular - nasceu, principalmente, dos apontamentos revelados nas pesquisas de Pierre Bourdieu acerca das configurações da vida social. Ambos segmentos teóricos afirmaram que nossas ações como não sendo mero produto individual, e sim, consequências de interações sociais. A força da estrutura de um cenário social, de fato, é tida como elemento influente e propagador/propagado nas relações entre os indivíduos. Mas na Sociologia do Improvável este fator social é relativizado diante das dinâmicas interpessoais do indivíduo.

Bergier e Xypas (2013), neste sentido, buscaram analisar a conjuntura educacional francesa, de forma a investigar de forma não apenas quantitativa mas também qualitativa, este grupo de exceção que constituía o objeto central do segmento ao qual denominaram de Sociologia do Improvável. Em outras palavras, haviam casos de êxito escolar em indivíduos de meios populares com histórico de fracasso, os “estatisticamente improváveis”, desprezados pela abordagem teórica

da reprodução social – mas que se mostraram passíveis de explicação por meio de ferramentas sociológicas e filosóficas diferenciadas (XYPAS e SAMPAIO, 2015).

O intuito da proposição contida na Sociologia do Improvável - elucidar o sucesso escolar obtido apesar de condições desfavoráveis - se caracteriza pela construção de um arcabouço capaz de dialogar com a visão bourdieusiana da reprodução social, com fins de complementar essa construção e de desvelar um novo fenômeno que se caracteriza mais amplamente em países em desenvolvimento, como o Brasil; tornando-se mais relevante fundamentar pesquisas em semelhantes conjunturas. Estas, apesar das diferenças de classes visivelmente abismais e cuja população majoritária não dispõe de suporte por parte do Estado; ainda assim apresentam relevante ocorrência de sucesso escolar e ascensão social por meio dos estudos.

Nesta investida, as explicações propostas na Sociologia do Improvável acionam pressupostos do próprio Bourdieu, pela teoria da Herança Cultural; tanto quanto da Psicologia Social de Lewin (1965) nos conceitos de Grupo de Referência e Teoria do Nível Aspiracional; Teoria da Aprendizagem Social e o Locus de Controle (ROTTER, 1966; ROTTER, 1967; ROTTER e HOCHREICH, 1980), dentre outros.

Bergier e Xypas (2013), em seu estudo sobre os percursos atípicos longos que são considerados improváveis em face dos desígnios reprodutores da estratificação social na educação francesa, apontam para o *habitus* familiar destacado na teoria bourdieusiana não se mostrar indispensável. Um dos elementos da investigação desses autores reside no fato de que essas pessoas que venceram, o fizeram “sem o suporte explícito dos pais”.

São apontadas influências de interações que não são oriundas do seio familiar, mas contribuem, enquanto grupos em que o indivíduo está inserido, para o êxito através da comunhão de valores para finalidades de ascensão, a exemplo de grupos da igreja. A influência pode ser positiva ou negativa, no sentido de grupos em que o indivíduo frequenta, como no caso de bairros de origem popular com grupos de tráfico de drogas, por exemplo. Essa proposição se assenta nas bases da Psicologia Social de Kurt Lewin e seu conceito de Grupo de Referência. (LEWIN, 1965)

Este mesmo psicólogo social também propõe a Teoria do Nível de Aspiração, justamente por ser um mecanismo de ação que se baseia nas experiências exitosas ou fracassadas do indivíduo que regulam seus objetivos para níveis que possam ter a possibilidade de serem realizados. Lewin (1965) propõe a hierarquização dos mecanismos sobrepujando a influência do grupo sobre o Nível de Aspiração em determinadas situações. “A relação entre o sentimento de êxito ou insucesso, por um lado, e o limiar de capacidade, por outro, só opera se outros quadros de referência, como determinados padrões de grupos, não se tornam dominantes.” (p. 323)

Outro aporte conceitual atuante na Sociologia do Improvável propicia subsídios para explicar a “vontade própria” de vencer, advinda da Psicologia da Personalidade cujas bases são assentadas na Teoria da Aprendizagem Social de Julian Rotter (1967). Por sua vez, postula que a personalidade é influenciada pelas

situações sociais vivenciadas pelo indivíduo. “Ou seja, numa situação, o indivíduo reage, através de seus comportamentos, buscando satisfazer objetivos ou metas, sendo o resultado destes da experiência, não de instintos, como àquelas teorias que foram validadas por testes em animais” (ROTTER, 1967).

Nesse sentido, o elemento relevante para a Sociologia do Improvável que é atribuído à noção de “vontade própria” diz respeito à percepção das expectativas no indivíduo sobre a relação de seu comportamento e o reforço. Dentro dessas expectativas, tem-se aquelas que são generalizadas e constituem-se como habilidades para soluções de problemas. Nessa proposição, Rotter afirma que existe o Controle de Reforço Interno, cujas percepções do indivíduo sobre o reforço o levam a relacionar este como dependente de seu próprio comportamento, ou seja, os resultados de suas ações dependem exclusivamente da sua vontade ou responsabilidade; e o Controle de Reforço Externo, em que a percepção do indivíduo sobre o reforço está em causas situacionais que independem de seu comportamento.

Tal estudo demonstra que o papel das interações sociais predispõe, porém, não determina o comportamento; a percepção deste indivíduo sobre o grau de influência do seu comportamento se caracteriza como fator determinante. Tem-se, por essas vias, a configuração da vontade própria de vencer do indivíduo em meio improvável para tal empreendimento, dadas as interações as quais este está alocado.

4. RESULTADOS: A BIOGRAFIA DE D. AMÉLIA

A cada pedalada, um avanço em busca do conhecimento. A trajetória escolar de D. Amélia, 50 anos, é cheia de obstáculos, desafios, subidas e decidas. Graduada em Filosofia, filha de pais pobres, foi a primeira pessoa da família a conquistar o diploma de nível superior. Atualmente, ela continua se deslocando em sua bicicleta de uma área à outra da cidade, entre o emprego, a vida doméstica e as aulas de uma pós-graduação.

Moradora de um dos bairros mais periféricos e violentos de sua cidade, D. Amélia sempre estudou em escola pública e começou a trabalhar como empregada doméstica aos 13 anos, quando os pais se separaram e ela teve que ajudar a mãe no sustento da casa. O pai tem ensino fundamental e a mãe apenas o ensino primário. Seus dois irmãos um mais novo e outra mais velha, 44 e 51 anos respectivamente, só possuem o ensino básico e não despertaram o interesse pelos estudos.

Não havia no ambiente familiar o incentivo e a cobrança para continuar frequentando a escola, mas a curiosidade e a vontade de aprender coisas novas moviam a jovem estudante, que também sonhava em ser bailarina. O incentivo que recebeu da mãe foi em tom de alerta, para que estudasse e não repetisse a sua história – uma mulher pobre, sem estudos e abandonada com filhos para criar. Tal

conduta materna representa a raiz de um *ethos* de promoção social, semeando-lhe uma ascensão social.

Contudo, D. Amelia relata que não tinha acesso a livros, filmes e nem peças de teatro, sendo muito limitado o seu Capital Cultural. O “pouco de cultura” que recebeu, conforme afirma, vinha da TV, cujo aparelho antigo nem sempre funcionava.

Na infância lavava sua própria roupa, nunca houve cobrança e ajuda para que ela fizesse as tarefas da escola, revelando um praticamente inexistente *habitus* familiar neste sentido. Um dos motivos que a fazia sentir vontade de ir à aula era a merenda oferecida no recreio, fato comum a muitas crianças pobres. “Ainda lembro do cheirinho da sopa de soja servida em copos de plástico”, afirmou nostálgica. Indagada sobre a influência de algum aluno ou professor, Joana destaca a figura de uma professora de Português, que se expressava bem, gostava de ler e incentivava os alunos a lerem e relatarem o que tinham entendido da história. Essa professora seria uma referência para D. Amélia que passou a desejar ser como aquela professora e lidar com o público. Foi seguindo o exemplo dessa professora que ela despertou o interesse pela leitura e a vontade de revelar histórias.

No Ensino Médio, cursado integralmente na escola pública, tinha dificuldade em matérias de cálculo como matemática, física e química, tendo repetido o 1º ano após ser reprovada em física. Ao concluir o ensino médio, D. Amélia viu-se na obrigação de trabalhar, pois já era mãe, mas o casamento durou pouco tempo. O sonho de fazer o curso de Educação Física não era possível devido às aulas serem ministradas no turno diurno, conflitando com o seu trabalho. O fato de ser mãe sozinha não é associado por D. Amelia à interrupção dos estudos, mas exatamente o oposto, queria ser um exemplo e a inspiração da filha. O empecilho apontado para continuar os estudos nesse período foi a necessidade de trabalhar.

Numa época em que a formação jornalística não era exigido, seu primo, que atuava como revisor de textos reconheceu em sua vontade de aprender e dedicação um potencial profissional jornalístico. Com auxílio dele, D. Amélia ingressou na carreira de jornalística, mesmo sem ter o diploma na área. Atuou em várias editorias e jornais de sua cidade, tendo, por último, sido editora de notícias policiais do maior jornal de sua cidade. Estes grupos tornaram-se, dessa forma, grupos de referência (LEWIN, 1965). Ressaltando que neste meio, o grupo social – e especialmente seu primo – eram detentores de capital linguístico, social e cultural, nos moldes bourdieusianos. A interação com profissionais experientes e habilitados academicamente no campo jornalístico motivara D. Amélia a vislumbrar mais para si mesma, denotando um locus de controle interno (ROTTER, 1967) diretamente relacionado ao grupo social do ambiente de trabalho. Essa convivência nas redações fez com que ela aumentasse seu capital linguístico e cultural e a vontade de ter o diploma de nível superior, principalmente por conviver com pessoas formadas mas, principalmente, por seu desejo intenso de se tornar um exemplo para a própria filha. Este último, expressa a teoria aspiracional de Lewin (1967), cujo estabelecimento de metas do indivíduo está diretamente relacionado com a sua possibilidade de obtê-los.

Porém, somente passadas duas décadas e com mais de 40 anos é que D. Amélia, incentivada pela filha, conseguiu passar no vestibular para o curso de Filosofia, o que remete a um percurso atípico longo (BERGIER, XYPAS, 2013). Mas a permanência na Universidade e o esforço para acompanhar o ritmo de outros alunos, já que ela nunca tinha tido aula de Filosofia na escola, foram difíceis. A rotina para conciliar os estudos com o trabalho era difícil, pois ela tinha que faltar às aulas muitas vezes, já que eram frequentes as viagens devido à carreira de jornalista. A escolha pela Filosofia foi movida pela curiosidade de saber o que os filósofos pensavam.

Foi durante a universidade que ela tirou o primeiro zero de sua vida escolar. O sentimento de frustração deu espaço para a motivação em transformar esse zero em um trabalho científico produzido com a ajuda de um colega seminarista. Ela relata esse fato como um dos mais difíceis de seu período na universidade, pois sentia vergonha de dizer para a filha que tinha tirado a nota baixa e dizia para si mesma que não ia desistir (novamente; demonstrando o *locus* de controle interno, contido em Rotter). Seis anos depois, ela conseguiu se formar em Filosofia.

Tudo que não recebeu na infância, ela dava em dobro à filha, especialmente o incentivo e o apoio para estudar. Desta forma, tratou de imprimir um *ethos de promoção social* por meio dos estudos bem como um *habitus* voltado à construção de um *capital cultural, linguístico e social* facilitadores do sucesso escolar da filha. Com a ajuda da mãe, esta adolescente se destacou na escola, tendo inclusive ganhado um prêmio de iniciação científica que a fez viajar a Londres, junto com outros estudantes de escolas públicas do país. As conquistas da filha são compartilhadas com orgulho pela mãe.

Mesmo com o diploma de graduação, D. Amélia continuou trabalhando como jornalista até que o jornal em que ela era funcionária faliu deixando toda a equipe desempregada. Mudou-se para outro estado, mas retornou alguns meses depois para a sua cidade, desempregada e com a filha adolescente. A convivência na casa de sua mãe não foi fácil para ela e Maria, pois os conflitos de ideias entre o irmão de 44 anos e sua filha adolescente eram constantes. Dessa forma, mudou-se para uma quitinete com a filha.

Atualmente, mãe e filha incentivam uma à outra no percurso dos estudos. Maria ingressou numa universidade federal e afirma que todas as suas conquistas são reflexo do esforço de sua mãe. D. Amélia continua trabalhando como diarista e fazendo faxina em casas de famílias, enquanto busca uma oportunidade na área de Filosofia, além disso, é aluna especial de um mestrado. Vai de uma região da cidade à outra em sua bicicleta, alternando rodos e vassouras com leitura, anotações e planos de obter cada vez mais conhecimento. Já tem um projeto de pesquisa em mente: quer estudar o percurso atípico do universitário fora de faixa etária.

Trata-se de um desejo de superar as adversidades, persistir e nunca desistir que evidencia a vontade própria de vencer (XYPAS, SAMPAIO, 2015), mobilizador de suas ações, a despeito das limitações anteriormente concebidas em sua origem social precária, em se tratando tanto de condições econômicas quanto de *capital cultural* e *ethos* familiar de promoção social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a conformação de aspectos da teoria de Bourdieu atuantes no contexto da nossa protagonista no tocante, principalmente à dificuldade apresentada para transitar pelo universo escolar, devido a sua origem e ao *ethos* de promoção social, atribuído por sua mãe, analfabeta, incentivadora de seus estudos. No entanto, a perspectiva da Sociologia do Improvável traz elementos de elucidação exatamente da superação do limitante de *capital cultural*, *habitus* originalmente apresentado.

No entanto, a ausência de capital cultural ou *habitus* preconizadas pela teoria da reprodução puderam ser contornados exatamente pelo *ethos* de promoção social dado, ainda que sutilmente, por sua própria mãe; e pelos diversos capitais simbólicos – cultural, linguístico e social – proporcionados no ambiente de trabalho jornalístico; de onde brotaram todas as relações e aquisições subjetivas para transformação do universo escolar de nossa protagonista, superando as limitações familiares prescritas por Bourdieu e Passeron como determinantes do insucesso.

Assim, os achados desta pesquisa colaboram para trazer visibilidade quanto aos segmentos teórico-metodológicos acionados pela Sociologia do Improvável – como a Psicologia Social e a Aprendizagem Social – e que, em complemento à teoria de Bourdieu são extremamente úteis no contexto do brasileiro, para análise do sucesso escolar de pessoas advindas de situações sociais precarizadas, resultando numa ascensão simbólica (autoestima, reconhecimento) ou objetiva (promoção social pessoal ou de herdeiros), em suas trajetórias pessoais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M; OLIVEIRA, M. C. S. I. **Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo.** Revista Pesquisas e práticas Psicossociais-PPP. 8(2), São João Del Rei, julho/dezembro/2014.

BERGIER, B.; XYPAS C. **Por uma Sociologia do Improvável. Percursos atípicos e Sucessos inesperados de jovens na Escola Francesa.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 47, n. 33, p.36-58, set./dez. 2013

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-P. **A reprodução.** Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 12ª edição – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

COSTA, E. O.; XYPAS, C. **A narrativa de relação com o saber: elementos para a compreensão de percursos escolares atípicos longos.** Revista SODEBRAS. v. 8, n 96, dezembro/2013. Revista de Educação da USP.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5.ed. São Paulo, SP:Editora Atlas, 1999.

HONNETH, A. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.

MICELI, Sergio. **Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura.** Tempo soc., São Paulo , v. 15, n. 1, p. 63-79, abr. 2003. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702003000100004>> Acesso em: 15 ago. 2016.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Organizadores) **Escritos de educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROTTER, J. B.; HOCHREICH, J. D. **Personalidade.** Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda., 1980.

ROTTER, J. B. **Psicologia clínica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

WACQUANT, Loiq J. D. **Notas para esclarecer a noção de *habitus*.** RBSE 6(16): 5-11. Abril de 2007.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. **O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social.** ARIÚS-Revista de ciências humanas e artes, Campina Grande, v. 20, n.1, pp 6-20, jan/jun. 2014.

XYPAS, C.; SAMPAIO, M. L. P.. Sucesso escolar inesperado de alunos com histórico de fracasso. In: Silva Carvalho A.; Milreu I.; Stevenson S.; Tavares T.. (Org.). **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras.** 1ed.Campina Grande: EDUFPG, 2015, v. 1, p. 43-62.

ABSTRACT: Pierre Bourdieu's Theory of Reproduction in Education was based on the analytical categories of *cultural capital*, *habitus* and family social promotion *ethos* to demonstrate the preexisting family mechanisms by which young people achieve higher or lower levels of school success. The Sociology of Improbable has revealed a phenomenon considered as "statistically unlikely": cases of people of popular and precarious origin who have been walking atypical school paths, achieving success in studies, even social ascension. In this study, contributions from Social Psychology (Reference Group Theory and Aspirational Level), and Personality Psychology (Social Learning Theory and Locus of Control) as well as the same concepts from Bourdieu's Cultural Heritage are utilized. In the case of developing countries such as Brazil, Bourdieu's observations need to be revisited and even completed to better elucidate this phenomenon. The Sociology of Improbable postulates that the transmission of influences through *cultural capital*, *habitus*, and social promotion *ethos* within the family - as Bourdieu asserts - is only one of the explanatory views on the educational success of people of popular origin. In this in-depth research, we sought to verify how this phenomenon has been revealed in investigating the case of a house cleaner, currently a special student in a Master's Academic Program. The results show that *cultural capital*, *habitus* and *ethos* of social promotion through studies are symbolic goods transmitted not only in the family environment, but also through the influence of the protagonist's coexistent groups, as well as their motivation and personal reasons for success.

KEYWORDS: Education Reproduction Theory. Sociology of Improbable. School Success.

Sobre os autores

Adriano Amaro da Silva Graduando em Serviço Social pela Faculdades Integradas de Patos (FIP); E-mail para contato: adrianoamaro100@gmail.com

Alessandra Maia Lima Alves Professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Membro do corpo docente do Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF; Coordenadora do Grupo de Estudo Sistema de Ensino-Gese/UFJF; Graduada em Pedagogia pela Universidade de Viçosa; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora; e-mail: alesandramaia@bol.com.br

Amanda Silva de Lima Advogada OAB/PB; Graduação em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ; Bolsista voluntária no projeto: Diagnóstico Psicossocial e Capacitação de agentes de combate a vulnerabilidades sociais; E-mail para contato: mandalimasl@gmail.com;

Ana Lúcia Andruchak, Professora Assistente na UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Pesquisadora na Área da Formação de Professores, Currículo, Ciclos de Formação Humana, Políticas Educacionais e Financiamento da Educação. Tem experiência na área da Educação Básica e na Formação docente, atuando principalmente nas seguintes temáticas: Didática, Currículo, Estágio Curricular Supervisionado, Metodologia Científica, História da Educação, Educação Infantil, Unidocência e disciplinas específicas para a Formação Docente.

Ana Paula Ferreira Agapito Professora das Faculdades Integradas de Patos (FIP); Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); E-mail para contato: anaagapito@fiponline.edu.br ou anaagapito@hotmail.com

Angely Dias da Cunha Mestranda do Programa da Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba – Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba – Membro do Grupo de pesquisa em Questão Social, Política Social e Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Conservadorismo (GEPECON) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Bolsista Produtividade em Pesquisa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – E-mail: gelly.cunha@hotmail.com

Arlene Benício de Melo Alves Professora da Educação Básica pela Prefeitura do Recife – PE; Coordenadora Municipal do Ensino Fundamental – Anos finais em

Igarassu – PE; Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE; Pós-graduada em Psicopedagogia pela mesma instituição; Também apresenta especialização em Educação Especial Inclusiva; Já atuou como Orientadora de Estudo do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). E-mail: arlenebenicio@gmail.com

Bruno Neves da Silva Graduação em Bacharelado em Enfermagem pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras-PB. E-mail para contato: ufcgbruno@gmail.com.

Claudivania de Almeida Laurentino Graduanda em Serviço Social pela Faculdades Integradas de Patos (FIP); E-mail para contato: claudivania.almeida@hotmail.com

Constantin Xypas Professor Visitante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanas-PPGCISH/UERN; Licenciatura em Humanidades (Letras clássicas, História e Filosofia) da Universidade de Atenas, Grécia (1972); Graduação (1974), Mestrado (DEA) (1976) e Doutorado (1978) em Ciências da Educação na Universidade de Caen, França; Habilitation à Diriger des Recherches (Pós-Doutorado) em Ciências da Educação da Universidade de Paris 8, França (1999); membro da Rede Interdisciplinar e Interinstitucional Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social (RIEAS).

Danielle dos Santos Costa Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *Campus* Santa Maria da Boa Vista; Graduação em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dannyel Brunno Herculano Rezende Professor de Sociologia do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) e Professor-Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência / PIBID (Capes/UFRN). Graduado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN. Doutorando em Ciências Sociais pela mesma universidade (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais / PPGCS). Membro do Grupo de Pesquisa Mythos-Logos / UFRN. Áreas de interesse de pesquisa: Educação, Religião e Política (interfaces: Mídia e Política e Religião e Política). [E-mail: drezende@bol.com.br](mailto:drezende@bol.com.br)

Erivana D'Arc Daniel da Silva Ferreira Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Membro do corpo técnico-administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), *campus* Cariri; Especialização em Prática Docente no Ensino Superior pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), Crato-CE; Mestranda em Biblioteconomia pela Universidade Federal do

Cariri (UFCA); – Grupo de pesquisa: Tecnologia Ambiental e Desenvolvimento Social; Ciências Aplicadas e Tecnologia (IFCE/*campus* Juazeiro do Norte); E-mail para contato: erivanadarc@gmail.com.

Fernanda Ramalho dos Santos Carvalho Graduada em Serviço Social pela Faculdades Integradas de Patos (FIP); E-mail para contato: fernandarmh@hotmail.com

Germana Lima de Almeida Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Bolsista da Fundação Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Hiago Felipe Lopes Graduação em andamento em Administração pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa, campus João Pessoa; E-mail para contato: hiagolog@gmail.com

Ilca Andrade de Lima Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba; Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba; E-mail: ilca.adelima@hotmail.com

Iuska Kaliany Freire de Oliveira Graduação em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Especialização em Assessoria de Imprensa pela Universidade Potiguar (UnP); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Jéfitha Kaliny dos Santos Mestranda do Programa da Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba – Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba – Membro do Grupo de pesquisa sobre o Conservadorismo (GEPECON) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – E-mail: jeh_fitha@hotmail.com

Jonas Cordeiro de Araújo Graduação em andamento em Administração pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa, campus João Pessoa; Bolsista voluntário no projeto: Diagnóstico Psicossocial e Capacitação de agentes de combate a vulnerabilidades sociais; E-mail para contato: jonas.adm2014@gmail.com

José Cleóstenes de Oliveira Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA), *campus* Crato-CE; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Prática Docente do Ensino Superior das Faculdades Integradas de Patos-PB; Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato-CE; Pós-Graduado *Lato Sensu* em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado

de Oliveira (UIVERSO), Niterói-RJ; Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional do Cariri (URCA), *campus* Crato-CE; E-mail para contato: j.cleostenes@outlook.com

Josilene Queiroz de Lima Supervisora Educacional na rede municipal de Catolé do Rocha – PB. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro do Grupo de Pesquisa Ateliê Sociológico Educação & Cultura. E-mail para contato: supervisorajosi@gmail.com

Liélia Barbosa Oliveira Professora das Faculdades Integradas de Patos (FIP); Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Mestrado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); E-mail para contato: lieliaoliveira@fiponline.edu.br ou lieliapb@hotmail.com

Luciana Letícia Barbosa Silva Gomes É natural de São Luís – MA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Ceuma (UNICEUMA), Especialista em Psicopedagogia e graduanda de Direito pela Universidade Ceuma (UNICEUMA).

Manoel Dionizio Neto Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação (GEPEFE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Espaço e Tempo (GET); e-mail para contato: dionizioneto@uol.com.br.

Maria Cláudia Paes Feitosa Jucá Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Membro da Coordenadoria Técnico-Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Questões de Gênero e Educação para Cidadania pela Universidade de Évora-Portugal, revalidado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrado em Educação pela Universidade de Évora-Portugal, revalidado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); E-mail para contato: claudiafjuca1@hotmail.com

Maria do Carmo Barbosa de Melo Doutora em Educação, área de conhecimento de Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais, pela Universidade do Minho (2007). Professora Adjunta M03 – II C, da Universidade de Pernambuco, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação. Scrito-Sensu, Coordenadora Geral do PARFOR – UPE. Presidente regional do FORPARFOR Nordeste, atuando principalmente nos seguintes temas: História e Cultura Afro-brasileira nas práticas pedagógicas; Concepções e práticas do Ensino de História e Consciências História/Consciência Social e História Ambiental.

Maria Viriândia de Moura Luz Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte;- Membro da Coordenadoria Técnico-Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia e graduação em Bacharelado em Comunicação Social, ambas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* de Picos; Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Integrada de Patos (FIP), Crato-CE; Mestranda em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); E-mail para contato: virlandialuz@gmail.com

Marineide da Mota Mercês Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Especialista em Psicologia Jurídica e Graduada do Curso Formação de Professores em Psicologia pela Faculdade FRASSINETTI do Recife – FAFIRE. Colaboradora da Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia de Pernambuco 2ª Região – CRP 02. Psicóloga do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS – Limoeiro – PE.

Miriam Raquel Piazzini Machado Professora Titular do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora; Membro do corpo docente da Especialização em Educação no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Mestrado em Educação pelas FCT/Unesp – Campus Presidente Prudente; Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis; E-mail para contato: miriam.machado@ufjf.edu.br

Otacílio Gomes da Silva Neto Professor da Universidade Estadual da Paraíba; Graduação em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2003); Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal (2005); Doutorado pelo Programa Integrado de Doutorado em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal de Pernambuco (2017); Membro da Associação Brasileira de Estudos do Século XVIII; E-mail: otacilio.uepb@hotmail.com

Patrícia Cristina de Aragão Doutora em educação; Mestre em economia; Graduação em história; Graduação em psicologia; Professora do programa de pós-graduação em formação de professor; Professora do programa de pós-graduação em serviço social; Coordenadora do grupo de pesquisa história, cultura e ensino.

Raquel Martins Fernandes Mota Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa (cooperação técnica) / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (instituição de origem); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino da Universidade de Cuiabá e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso; Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Pós Doutorado em andamento em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba; Grupo de pesquisa: Humanidades e

Sociedade Contemporânea do IFMT; E-mail para contato: raqueldejesus14@gmail.com

Rodrigo Ribeiro de Oliveira Pinto Graduação em andamento em Administração pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de João Pessoa, campus João Pessoa; Bolsista voluntário no projeto: Diagnóstico Psicossocial e Capacitação de agentes de combate a vulnerabilidades sociais; E-mail para contato: rrsrgt24@gmail.com

Ronaldo Silva Júnior É natural de São Luís – MA. Graduado em Direito pela Universidade Ceuma (UNICEUMA), Especialista em Direito Penal e Direito do Consumidor pela Universidade Estácio de Sá. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Pinheiro.

Rosiléa Agostinha de Araújo Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Membro da Coordenadoria Técnico-Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP); Grupo de Pesquisa: Vivências de Inclusão na Educação; E-mail para contato: leia.uece@hotmail.com

Tercio Ramon Almeida Silva licenciatura plena em filosofia pela uepb; especialista em fundamentos da educação pela uepb; especialista em educação em direitos humanos pela UFPB; Mestre em formação de professores pela UEPB; Professor da rede pública estadual da Paraíba lotado na escola jornalista José Leal Ramos em São João do Cariri-PB; Supervisor do PIBID diversidade da UFCG CDSA campus Sumé-PB

Zélia Maria de Lima Pinheiro Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Membro da Coordenadoria Técnico-Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte; Graduação em Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras - FECLI/Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato-CE; Mestrado em Teologia, linha de pesquisa Educação Comunitária para Infância e Juventude, pela Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, RS; E-mail para contato: zeliamlp@gmail.com

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-79-0



9 788593 243790