

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 13 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 13) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-759-8 DOI 10.22533/at.ed.598191211 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1	1
A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS: EXPLORANDO TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA	
Jessica Aparecida de Oliveira Michelle Fernanda Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.5981912111	
CAPÍTULO 2	9
AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE: UM DEBATE SOBRE SABERES E FORMAÇÃO	
Laíse Soares Lima	
DOI 10.22533/at.ed.5981912113	
CAPÍTULO 3	21
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Francisco Thiago Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5981912114	
CAPÍTULO 4	34
BEM-ESTAR /MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS	
Gisele Aparecida Ferreira Martins Flavinês Rebolo	
DOI 10.22533/at.ed.5981912115	
CAPÍTULO 5	46
LIVRO DA VIDA: MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gabriela Moreira Rabelo	
DOI 10.22533/at.ed.5981912116	
CAPÍTULO 6	61
O BRINCAR E A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A BRINQUEDOTECA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Tiago da Silva Teixeira Isabella de Oliveira Santos Daphiny Menezes Figueiredo Paola de Castro Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5981912117	
CAPÍTULO 7	71
A TECNOLOGIA, COMO ALIADA NA EDUCAÇÃO, NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
José Erildo Lopes Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.5981912118	

PARTE 2 - USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 8	84
AVAS E MOOCS: DIFERENTES ABORDAGENS PARA APRENDIZAGEM ONLINE	
Hércules Batista de Oliveira	
Jésyka Milleny Azevedo Gonçalves	
Josilene de Fátima Cardoso Sá	
Lidiane Gonzaga e Silva	
Luanna Azevedo Cruz	
Maria Alice Gomes Lopes Leite	
DOI 10.22533/at.ed.5981912119	
CAPÍTULO 9	91
EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA COMPLEXIDADE DO SÉCULO 21	
Eulalia Arias Spinola	
DOI 10.22533/at.ed.59819121110	
CAPÍTULO 10	102
PROCURANDO NEMO: O FILME COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO ENSINO	
Youry Souza Marques	
Jhennyfer de Oliveira Silva	
Ghabriel Honório da Silva	
Karoline Pádua de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.59819121111	
CAPÍTULO 11	109
SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS QUANTO AS WEBCONFERÊNCIAS DISPONIBILIZADAS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	
Alenice Aliane Fonseca	
Ronilson Ferreira Freitas	
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis	
Naura Sthocco Silva Nobre	
Maria Nunes de França	
Maria Aparecida Pereira Queiroz	
Betânia Maria Araújo Passos	
Maria Ângela Lopes Drumont Macêdo	
Fernando Guilherme Veloso Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.59819121112	
CAPÍTULO 12	118
TELE-EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA DE QUALIFICAÇÃO DAS EQUIPES DE ATENÇÃO BÁSICA	
Renata Fernanda de Moraes	
Márcia Maria Pereira Rendeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121113	

CAPÍTULO 13	132
UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DOS ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO EM RELAÇÃO À CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Aichi da Cruz Martins dos Anjos Márcia Regina Ferreira de Brito Dias (in memoriam)	
DOI 10.22533/at.ed.59819121114	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA, CONHECIMENTOS E A LUTA CONTRA A ALIENAÇÃO	
Silmara A. Lopes Verônica M. Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.59819121115	
CAPÍTULO 15	159
EDUCAÇÃO SEXUAL E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DE ENSINO MÉDIO	
Maélen Samara Bento Jaqueline Tavares Ribeiro de Oliveira Rafael Ceolato da Silva Antonio Donizetti Durante Ingridy Simone Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121116	
PARTE 3 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	
CAPÍTULO 16	163
EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISCURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA	
Karina de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.59819121117	
CAPÍTULO 17	174
IDENTIDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DOCENTES	
Pedro Henrique Vieira Suzana Lopes Salgado Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121118	
CAPÍTULO 18	185
EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE OS EXCLUÍDOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES	
Luzinete da Silva Figueirêdo	
DOI 10.22533/at.ed.59819121119	
CAPÍTULO 19	202
PERCEPÇÃO DE ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES E ALOJADOS	
Maria do Socorro Souza de Araujo Sílvia Maria Melo Gonçalves	

DOI 10.22533/at.ed.59819121120

CAPÍTULO 20 217

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Josinei Vilarino Figueiredo
Kyrleys Pereira Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.59819121121

CAPÍTULO 21 229

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ABORDANDO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO

Luana Cristina Barbieri da Silva
Weverton Rodrigo Macena de Mendes
Bruno Dalbello da Silva Elias
Fernando Luis de Moraes Rocha
Antonio Donizetti Durante
Ingridy Simone Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.59819121122

CAPÍTULO 22 233

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS (1997-2014): UM ESTUDO BASEADO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Juliane Cristina Ribeiro Borges de Souza
Neusa Elisa Carignato Sposito

DOI 10.22533/at.ed.59819121123

CAPÍTULO 23 242

TRAJETÓRIA E MEMÓRIAS DE JOVENS ADULTOS COM HIV: EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Barbara Regina Firmino

DOI 10.22533/at.ed.59819121124

SOBRE O ORGANIZADOR..... 253

ÍNDICE REMISSIVO 254

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS: EXPLORANDO TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA

Jessica Aparecida de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos
São Carlos – SP

Michelle Fernanda Ferreira

Universidade Federal de São Carlos
São Carlos – SP

RESUMO: Este texto trata-se de um estudo sobre a relação entre a organização dos espaços físicos e os critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças de zero a seis anos nas instituições de Educação Infantil. O objetivo foi analisar como os direitos das crianças são atendidos perante a organização dos espaços físicos na Educação Infantil, sustentado nos estudos da Geografia da Criança e Sociologia da Infância. O estudo se desenvolveu com base em dois documentos legais: os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura e de Qualidade para Educação Infantil, com o intuito de analisar e problematizar a maneira pela qual as instituições planejam, pensam ou não nas crianças por meio das filmagens da escala da criança. As análises apontaram a existência de falhas na estruturação dos espaços destinados às crianças nas instituições de Educação Infantil para o pleno atendimento dos seus

direitos, mesmo com as legislações presentes, o que revela que há também uma lacuna na compreensão do que é ser criança e do que é e como deveria ser tais espaços. O propósito deste texto é sensibilizar e convidar as instituições de Educação Infantil a conceberem a organização dos espaços físicos escolares como territórios da infância que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educação Infantil. Espaços físicos. Territórios da infância.

THE PHYSICAL SPACES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE CHILDREN'S FUNDAMENTAL RIGHTS: EXPLOITING CHILDHOOD TERRITORIES

ABSTRACT: This paper is a study about the relationship between the organization of physical spaces and the attendance criteria that respect the fundamental rights of children from zero to six years old in Early Childhood Education institutions. The purpose is to analyze how the children's rights are agreed to the organization of physical spaces in early childhood education, sustained in the studies of Sociology of Childhood and Geography of Childhood. The study was developed on the basis of two legal documents: the Criteria for attending day care centers that respect the children's rights and the Basic Parameters of Infrastructure and Quality

for Early Childhood Education, in order to analyze and problematize the way in which the institutions project are in agreement or not with the needs of children through the filming of the child's scale. The analyzes pointed to the existence of flaws in the structure of places designed for children in early childhood education institutions for the full recognition of their rights, even with the current legislation, which reveals that there is also a gap in understanding what is it like to be a child and what is it like and how such spaces should be. The purpose of this text is to sensitize and invite the Early Childhood Education institutions to conceive the organization of the physical spaces as childhood territories that respect the fundamental rights of the children.

KEYWORDS: Children. Early childhood education. Physical spaces. Childhood territories.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um estudo sobre a relação entre a organização dos espaços físicos e os critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças de zero a seis anos nas instituições de Educação Infantil. O interesse pela temática surgiu das experiências vivenciadas durante a realização do estágio obrigatório curricular e dos estudos proporcionados pelas disciplinas Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil e Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil, ofertadas no oitavo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

O objetivo deste trabalho foi analisar como os direitos das crianças são atendidos perante a organização dos espaços físicos na Educação Infantil, sustentado nos estudos da Geografia da Criança e Sociologia da Infância. A partir da temática pretendeu-se pensar a escola e seus espaços físicos sob a ótica da criança, assim como ampliar o olhar do leitor sobre como os espaços infantis estão planejados a partir da lógica adultocêntrica, corroborando a um possível negligenciamento dos direitos das crianças. Neste sentido, questionamos de que modo a organização dos espaços físicos atendem (ou não) aos direitos fundamentais das crianças?

Para responder a problemática construída elencamos os seguintes objetivos: conhecer a organização dos espaços físicos das instituições de Educação Infantil, identificar quais os direitos fundamentais das crianças e discutir como eles são, ou não, atendidos no espaço escolar. Os principais autores utilizados neste estudo foram: Ariès (1981); Brasil (2004; 2009); Campos (2009); Horn (2004); Lopes (2013); Lopes e Vasconcellos (2006); Marconi e Lakatos (2006); Moruzzi (2006).

A metodologia utilizada no estudo é de abordagem qualitativa (MARCONI & LAKATOS, 2006). Para isso, estabelecemos um processo metodológico que foi dividido em três etapas. A primeira etapa constituiu-se em levantamento bibliográfico de livros, revistas e periódicos da temática publicada. A segunda etapa pautou-se na leitura e seleção dos materiais. Por último, discutimos, analisamos e dialogamos a

temática de acordo com os referenciais teóricos e as filmagens da escala da criança.

Assim, optamos por apresentar a relação entre a organização dos espaços físicos e os direitos fundamentais das crianças com foco em dois ambientes comuns aos grupos etários público alvo da Educação Infantil: o parque e o espaço de sala de “aula”.

2 I METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Por meio das experiências vivenciadas durante a realização do estágio e do resultado da atividade relacionada à escala da criança, proposta na disciplina Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil, em que nós estudantes realizamos uma filmagem na altura de uma criança de zero a seis anos a fim de visualizar e analisar o que elas enxergam e o que não visibilizam, fomos atentando nosso olhar para as especificidades das crianças diante dos espaços destinados à elas nas instituições de Educação Infantil, em especial o espaço interno sala de “aula” e o espaço externo parque.

Nesse sentido, como metodologia deste trabalho nos pautamos em dois documentos legais: os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura e de Qualidade para Educação Infantil, com o intuito de analisar e problematizar a maneira pela qual as instituições planejam, pensam ou não nas crianças, por meio das filmagens da escala da criança. Para tanto, nos baseamos nos estudos da Geografia da Infância e Sociologia da Infância a fim de compreender a configuração dos espaços existentes nas instituições de educação infantil proporcionado às crianças e como esses espaços atendem, ou não, seus direitos.

Falar em espaços destinados às crianças nas instituições de educação infantil implica expressar o que se entende por infância. Segundo Ariès em *História Social da Criança e da Família* (1981), da Antiguidade até o século XII havia uma ausência do sentimento de infância. Nesse período, não havia nenhuma diferenciação entre crianças e adultos, sendo que todos compartilhavam a mesma rotina, os mesmos trajes, afazeres e rituais. É por volta do século XIII com a representação de alguns tipos de criança um pouco mais próximas do sentimento moderno de infância que se inicia a descoberta da infância. No entanto, só a partir do fim do século XVI e durante o século XVIII que os sinais de seu desenvolvimento tornam-se significativos (ARIÈS, 1981).

No fim do século XVI e início do XVII devido a reforma moral da sociedade ocidental, começam a surgir uma literatura específica para as crianças, manuais educativos e prescrições do que se pode ou não ensinar às crianças. É no bojo dessas normatizações bem como na ideia de que a criança é um ser frágil e despreparado que é aberto o caminho à tutela pedagógica. A educação é colocada na “primeira

fileira das obrigações humanas” (ARIÈS, 1981, p. 83-84).

Como consequência desse processo, inicia-se a particularização da infância e reestruturação do espaço destinado para as crianças, em que as crianças são excluídas do convívio direto com o adulto e este passa a se dar por meio da família e da escola, instituições responsáveis pela educação dos pequeninos. “A educação cotidiana, local até então de aprendizagem das crianças, cede lugar à educação escolar, onde as crianças, vistas nessa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 114).

No entanto, cabe ressaltar que o sentido de infância é algo variável sob influência de fatores históricos, sociais e culturais, uma vez que apenas as crianças pertencentes a classe alta tinham condição básica para ser cidadão. Nesse sentido, o ser criança no mundo ocidental, foi marcado por uma variedade de dimensões de infância que variavam de localidade para localidade e constituíam uma diversidade de marcas sociais (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 117).

Assim, atrelado ao reconhecimento da infância, surge a “possibilidade de concretização dessa condição em espaços físicos destinados para tal” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 118), dentre os quais se destaca a escola, instituição que passa a atuar sobre a infância. A escola, como um espaço destinado a um determinado grupo social, neste caso às crianças, suscita a existência de territorialidades infantis baseadas na construção de identidades culturais que se configuram pelas diferentes formas de ser criança. Nessa lógica, a pluralidade do ser criança engloba símbolos caracterizados por valores, normas, espaços, tempos, que se distingue do ser adulto, denotando “uma estreita relação entre identidade infantil e os territórios de infância” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 119).

Os territórios de infância expressam a relação que se estabelece entre sujeitos e lugares, “[...] dimensão simbólica por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade [...]” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 119). Isso significa dizer, que os territórios de infância “[...] abarcam diferentes inter relações marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência [...]” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 119), onde estão presentes as interações entre os lugares destinados pelo adulto às crianças e as instituições e as territorialidades de crianças. Logo, a organização dos espaços físicos das instituições de educação infantil pautada nos direitos fundamentais das crianças se configura como territórios de infância.

Cabe ressaltar aqui o que se entende por lugar. Sustentado nos estudos de Lopes (2013, p. 286), o lugar é “[...] entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço [...]”, sendo o espaço mais abstrato que o lugar. Nessa acepção, o lugar legitima-se “à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (LOPES, 2013, p. 287). Assim como a concepção de lugar defendida por Lopes (2013), Horn (2004, p. 35) utiliza a palavra ambiente para definir “[...] o conjunto

dos espaços físicos e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo [...]”.

Partindo da ideia dos territórios de infância, falar em espaços no âmbito educacional, mais especificamente, da relação entre a organização dos espaços físicos das instituições de educação infantil e os critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças, implica resgatar alguns aspectos históricos sobre a educação infantil brasileira.

Atrelada às transformações ocorridas ao longo dos séculos, influenciadas pelo pensamento de cada época sobre a criança, a educação infantil no Brasil, percorreu um longo caminho de institucionalização:

[...] em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. Nessa trajetória, toda a política de educação infantil emanada do poder público se caracterizou, de um lado, por um jogo “de empurra” e, de outro, por uma visão acintosamente assistencialista (HORN, 2004, p. 13).

As mudanças significativas no atendimento e especificidade da educação infantil começam a ganhar forças na sociedade a partir do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos com a promulgação da Constituição de 1988. Desde então, outros ordenamentos legais se desmembraram, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Referencial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Padrões de Infraestrutura das Unidades de Educação Infantil a fim de subsidiar os critérios de qualidade para o atendimento à infância voltado para as necessidades fundamentais da criança. É com esse objetivo que surge os critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças, o qual estabelece critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das instituições infantis que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças (CAMPOS, 2009).

Segundo Brasil (2009) é dever do Estado o direito à garantia e gratuidade da educação de qualidade às crianças. Este promove o atendimento à infância em conjunto com a família e a comunidade por meio da instituição creche, para as crianças de até três anos, e pré-escolas, para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Entretanto, esse atendimento à infância muitas vezes funciona em condições precárias com a ausência de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições, resultando em espaços-ambiente que não respeitam os direitos fundamentais das crianças.

Assim, questionamos de que modo a organização dos espaços físicos atendem (ou não) aos direitos fundamentais das crianças?

3 | RESULTADOS, DISCUSSÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Horn (2004), a organização dos espaços físicos nas instituições de educação infantil revela oportunidades de aprendizagens por meio das possibilidades de interações entre crianças e objetos e entre elas, isto é, “espaços-tempos em que se possibilita o coletivo infantil” (MORUZZI, 2014, p. 20), uma vez que “o espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular” (HORN, 2004, p. 35) que infere a concepção de criança e de educação praticada. Nesse sentido, os espaços nunca são neutros, “[...] pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam” (HORN, 2004, p. 37).

A partir das experiências vivenciadas durante a realização do estágio obrigatório curricular, dos estudos realizados nas disciplinas supracitadas e da atividade da escala da criança, fomos compreendendo as especificidades das crianças e atentando nosso olhar aos espaços destinados às crianças nas instituições, em especial o espaço interno sala de “aula” e o espaço externo parque, já que são os espaços mais frequentados pelas crianças e nem sempre os mesmos são pensados e/ou adequados à elas. Esse olhar mais atento e interessado aos espaços apontou a existência de falhas no pleno atendimento aos direitos fundamentais das crianças, uma vez que esses espaços indicam a maneira pela qual as instituições planejam e/ou pensam ou não nas crianças.

Segundo Brasil (2004, p. 10), para o pleno atendimento à infância e garantia de uma educação de “qualidade”, é necessário reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional para a construção de um ambiente físico que ofereça condições compatíveis com as necessidades de seu desenvolvimento. Para isso, o atendimento às crianças de 0 a 1 anos deve ocorrer, principalmente, no espaço berçário, o qual constitui-se por salas de repouso e de atividades integradas com capacidade para até 12 crianças, e para crianças de 1 a 5 anos, em espaços denominados de salas de atividades múltiplas, que constitui-se em sala de atividade, biblioteca, sala de vídeo e brinquedoteca, podendo ter capacidade mínima para a maior turma correspondente a 25 crianças. Além disso, o documento afirma “que a área mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1 m² por criança atendida [...]”.

Em relação ao espaço interno sala de “aula”, do ponto de vista estrutural, o espaço é pequeno e limitado, uma vez que a quantidade de crianças é superior ao que é destinado por lei, não atendendo a especificação da área mínima necessária às salas de “aula”. Além disso, há uma divisão entre os grupos etários, sendo um espaço de sala de “aula” destinado a cada faixa etária. A organização desses espaços, em geral, configura-se em uma boa parte do espaço destinada às mesas e cadeiras, prateleiras acima da altura das crianças com brinquedos, jogos e outros materiais pedagógicos, cestos com alguns brinquedos, armários de aço fechados e/

ou trancados, um quadro negro, uma mesa do professor e os espaços das paredes destinados à exposição de trabalhos das crianças e professores, sempre expostos acima do campo de visão das crianças.

Nessa organização, evidenciamos que o atendimento ao direito à brincadeira, no que diz respeito ao acesso e organização dos brinquedos, se restringe a uma pequena variedade de brinquedos, muitos deles quebrados ou sem pilhas/baterias, “jogados” dentro de cestos dispostos em um canto da sala; outros brinquedos são guardados em locais em que as crianças não possuem acesso, como armários fechados e prateleiras altas; e os períodos reservados para as brincadeiras livres nesse espaço são caracterizados por curtos períodos de chegada e saída das crianças na instituição.

Outro direito desatendido refere-se ao direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante em relação a lugares adequados para descanso e sono das crianças. Às crianças que pertencem a jornada de período integral são assegurados momentos de descanso e sono, porém o lugar destinado aos mesmos é a própria sala de “aula”, onde o professor organiza colchonetes no chão entre as mesas e cadeiras para esse fim. Além disso, a altura das janelas e a disposição dos equipamentos e materiais não são adequados às necessidades de visão das crianças, uma vez que estão estruturados acima da altura das crianças, limitando seus campos de visão.

Ademais, o direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão das crianças é reduzido, uma vez que as atividades ficam engessadas nas mesas e cadeiras, mesmo em momentos lúdicos de brincadeiras.

Diferentemente do espaço interno sala de “aula”, o espaço externo parque é comum ao coletivo infantil da instituição. Nesse espaço há um grande tanque de areia retangular com alguns brinquedos de playgrounds (escorregador, balanço, giragira, trepa-trepa, gangorra). Ao analisarmos sua organização e as interações que ali ocorrem, identificamos que o direito ao contato a natureza é cerceado, uma vez que as crianças devem brincar dentro do tanque de areia e em seu entorno, não tendo acesso aos espaços disponíveis com plantas e canteiros; o direito de brincar com água é coibido, mesmo em dias de calor, pois as crianças devem evitar se sujarem, já que não há uma área adequada para o banho na instituição; e o direito à brincadeira e ao movimento em espaços amplos é limitado aos brinquedos de playgrounds e ao tanque de areia e o seu entorno.

A partir dessa análise, pudemos notar que a organização e o funcionamento interno das instituições infantis revelam “uma concepção pedagógica cuja preocupação está pautada no entendimento adultocêntrico de educação infantil” (HORN, 2004, p. 56), onde há uma visão limitada de criança, infância, espaços, territórios e educação que resultam no negligenciamento do pleno atendimento dos direitos fundamentais das crianças.

Nota-se que os espaços não são pensados e planejados para as crianças, pois não exploram as possibilidades pedagógicas dos arranjos espaciais no desenvolvimento

infantil a fim de facilitar encontros, interações e trocas no coletivo infantil, garantindo o bem-estar de cada criança e do coletivo como um todo (HORN, 2004).

Em suma, nosso olhar mais atento apontou a existência de falhas na estruturação dos espaços destinados às crianças nas instituições de educação infantil para o pleno atendimento dos seus direitos, mesmo com as legislações presentes, o que revela que, para, além disso, há também uma lacuna na compreensão do que é ser criança e do que é e como deveria ser tais espaços.

Assim, concluímos que o espaço não é algo que emoldura, não é só o meio físico ou material, mas é também as interações resultantes dele, o qual engloba concepções de lugar, tempo, infância e criança que rompe a visão adultocêntrica de educação infantil e de territórios de infância.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Editora: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEIF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/infra.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

_____. Parecer CNE/CEB n.20, de 09 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: out. 2018.

CAMPOS, M. M. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 119 p.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>>. Acesso em: nov. 2018.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. 310 p.

MORUZZI, A. B. Linguagens, Interações e Brincadeiras – Preposições para o Currículo na Educação Infantil. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, pp.16-26, 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/664/399>>. Acesso em: nov. 2018.

AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE: UM DEBATE SOBRE SABERES E FORMAÇÃO

Laíse Soares Lima

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão – SERGIPE

RESUMO: Neste estudo, a partir de um recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída, buscamos analisar o perfil e as especificidades de educadores que atuam com bebês e crianças pequenas em duas creches municipais do estado de Sergipe. A discussão tem por embasamento a defesa da formação inicial e continuada para todos os profissionais da infância, enaltecendo a pesquisa como essencial para formulação de práticas que contemplem a pluralidade das crianças. As análises foram realizadas a partir da narrativa de 14 educadores, em cinco reuniões de estudos denominadas Rodas de Conversas. As reflexões construídas demonstram o perfil polivalente dos educadores de creche que vão além do cuidado e proteção, contemplando saberes que se aprimoram nas experiências cotidianas com as crianças de 0 a 3 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educadores de Creche. Formação. Identidade.

THE SPECIFICITIES OF NURSERY EDUCATORS: A DEBATE ON KNOWING AND FORMATION

ABSTRACT: In this study, from a survey of a

completed master's research, we sought to analyze the profile and specificities of educators who work with babies and young children in two municipal day care centers in the state of Sergipe. The discussion is based on the defense of initial and continuing education for all childhood professionals, emphasizing the research as essential for the formulation of practices that contemplate the plurality of children. The analyzes were performed from the narrative of 14 educators, in five study meetings called Conversation Wheels. The reflections built demonstrate the polyvalent profile of daycare educators that go beyond care and protection, contemplating knowledge that improves in everyday experiences with children from 0 to 3 years.

KEYWORDS: Children. Nursery educators. Formation. Identity.

INTRODUÇÃO

O presente texto é originário de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação que teve por objetivo compreender as concepções de linguagens da infância a partir das narrativas que permeiam os discursos e as práticas de profissionais de duas creches situadas no estado de Sergipe. Através de uma abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação-colaborativa-crítica como

norteadora, foi possível realizar momentos de estudos e reflexões denominados “Rodas de Conversas”, espaços abertos para que os educadores dialogassem e compartilhassem experiências, afim de que unidos as problematizações e escutas sensíveis das pesquisadoras, fossem estabelecidas (re)significações de concepções e práticas sobre a infância.

Buscamos, portanto, apresentar um recorte das discussões que problematizam o perfil e as singularidades dos educadores que atuam com bebês e crianças pequenas, evidenciando a importância da formação inicial e continuada para um trabalho significativo com as crianças, além de enfatizar como as experiências são essenciais para elaboração de práticas que reconheçam as necessidades do universo infantil, reafirmando o papel do professor como parceiro no cuidado e educação dos pequenos.

A abordagem teórica adotada neste estudo nos leva a admitir a imagem de um professor que supere as tradicionais práticas que visam moldar os comportamentos das crianças, repassar conhecimentos ou dedicar-se apenas aos cuidados higiênicos e pessoais. Admitimos que o profissional da educação infantil necessita atuar como interlocutor, apontando caminhos, organizando ambientes e materiais, e efetivando trocas de informações com as crianças num processo de recíproco crescimento. A sua atuação não se limita a responder perguntas ou exibir conteúdos, mas ao contrário, em parceria auxiliar as crianças a descobrirem as perspectivas culturais e, sobretudo, indagar as respostas descobertas.

Essa compreensão requer que além de formação inicial e continua o professor esteja aberto a aprender com as eventualidades apresentadas cotidianamente em seu trabalho com as crianças. As crianças atuam em parceria com os profissionais, e para isso os adultos responsáveis precisam estar atentos, escutando as informações por diferentes mecanismos transmitidos pelas crianças, tornando-as base das atividades e projetos a serem realizados. Pois, como afirma Tardif (2006, p. 49) “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”.

Mesmo diante do planejamento diário das práticas a serem desenvolvidas, é no exercício cotidiano e nas situações reais, imprevisíveis e ocasionais, que o educador se forma e desenvolve seu perfil profissional. Assim sendo, a prática pedagógica não é exercida sobre um objeto, ela ocorre numa rede de interações, em um contexto determinado, onde valores, atitudes, princípios, concepções e sentimentos são expressos, devendo ser respeitados (TARDIF, 2006). A escuta atenta do docente sobre as crianças e as experiências e diálogos compartilhados com os demais profissionais que atuam na educação infantil, viabilizam oportunidades para a formação reflexiva, que busque por meio da comunicação novos caminhos para o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, admitimos que em uma instituição educativa para infância existem diversas crianças, cada uma oriunda de um contexto, com valores e traços próprios,

escutar o que elas “dizem”, suas ideias, respostas, teorias e perspectivas, zelando todo esse pensamento com respeito e seriedade, é uma tarefa complexa. Mas apesar de sua complexidade, Rinaldi (2012) ressalta a importância da escuta no processo de ensino e aprendizagem com crianças, percebendo que esse ato se aprimora ao longo do tempo. Apesar de existirem barreiras e as condições (tanto estruturais das instituições, como formativas dos profissionais) muitas vezes não darem suporte para o trabalho colaborativo e participativo, nas experiências diárias a prática docente é moldada, sendo essencial ter objetivos e princípios a seguir.

Nesta perspectiva, a construção de uma proposta pedagógica, especificamente para a creche, pressupõe a organização de concepções e práticas que atuem como mediadoras entre a realidade vivenciada pelas crianças nos seus contextos familiares e no mundo social, de forma mais ampla, aderindo valores, conceitos e visões. As metas e propostas estabelecidas pelos professores na creche são elaboradas, portanto, por meio das experiências que apresentam quais as reais necessidades infantis. Ou seja, a proposta pedagógica se constitui a partir da sensibilidade em ouvir profissionais, pais e crianças, rompendo com a antiga ideia em que apenas o adulto determina e controla quais as atividades, muitas vezes descontextualizadas, devem ser direcionadas às crianças.

Os estudos de Stenhouse (1991) e de Goodson (2008) *apud* Richter e Barbosa (2010) nos auxiliam a compreender a proposta pedagógica das creches no sentido que é um *encontro* formativo entre adultos e crianças. Tomando a proposta como um processo constituinte, que não pode ser anteriormente determinado e conclusivo, os autores afirmam que por meio das reflexões sobre as práticas nos *encontros* com as crianças é que se torna possível a elaboração de estratégias de ensino. Convidando assim os professores a serem pesquisadores, por perceber a prática docente como constante busca, reflexão e aperfeiçoamento.

Ou seja, a pesquisa permite além da produção de conhecimentos, a reorganização destes, pela interação dos professores com as crianças. No papel de pesquisadores, eles estão sempre em formação, pois acentuam a busca por conhecimentos e a reflexão das práticas por meio de um olhar crítico e criativo.

Estas considerações ressaltam o perfil dinâmico da profissão docente. Bem como, revelam que a reflexão crítica sobre as ações realizadas, para (re)configuração de práticas pedagógicas significativas e a retificação contínua dos significados sociais da docência, moldam a identidade do professor e evidenciam a importância dos saberes experienciais para sua formação (TARDIF, 2006; PIMENTA, 2005).

Pimenta (2005, p. 19) conclui na afirmação a seguir que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias

e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Portanto, refletir sobre as práticas realizadas com as crianças se torna um componente da formação docente (SCHÖN, 2000). Entendendo que a formação profissional deve ser um processo constante, pensar sobre a formação inicial, as práticas desenvolvidas cotidianamente nas creches e quais os caminhos para melhor garantir a parceria com as crianças em busca do seu desenvolvimento integral torna-se primordial para o docente crítico e reflexivo. Por isso, concordamos com a teoria de Schön (2000) da necessidade de haver um triplo movimento da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*. Desse modo, dispondo todas as ações sobre a prática reflexiva, seja na elaboração, na execução, no processamento dos resultados ou mesmo na reconstrução de novas ações. Constituindo, assim, o professor como sujeito de suas práticas e dos saberes específicos da profissão, apoiados no trabalho diário e exercício da função docente, refletida para melhor desempenho e resultado.

Portanto, adotamos que as propostas educativas das creches devem abranger as solicitações das crianças, tendo o docente a função de co-produtor desse processo de orientação formativa. Por meio de experiências em que as distintas linguagens são inseridas e consideradas no processo de aprendizagem, a prática pedagógica não apenas se concretiza, mas permite considerar a dimensão cultural, social, histórica e política das crianças.

CAMINHOS DA PESQUISA

A preocupação em realizar nosso estudo em escolas de educação infantil com o intuito de contribuir com os seus profissionais para a reflexão sobre a prática pedagógica com a criança pequena e no direcionamento de respostas às dificuldades nelas intrínsecas nos levou a utilizar a abordagem qualitativa sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação-colaborativa-crítica. Esta escolha se justifica por possibilitar a inserção ativa do pesquisador no ambiente de estudo a fim de compreender a natureza do fenômeno analisado, auxiliando de forma participativa na reconfiguração da realidade investigada (ALVES, 1991).

Essa proposição é confirmada pelas características do estudo que se baseiam em diálogos, interações e troca de conhecimentos mútuos, aproximando pesquisador e participantes numa relação de colaboração.

O estudo realizado se delineia por meio de cinco encontros em uma formação coletiva, denominados de Rodas de Conversas, tendo a participação de 14 educadores de duas creches municipais do estado de Sergipe, entre eles gestoras, coordenadoras

pedagógicas, professores, cuidadores e estagiárias.

As Rodas de Conversas foram organizadas após reuniões e visitas as instituições, contemplando temáticas advindas das dúvidas e inquietações dos educadores, sendo elas: 1) O que são linguagens da infância? 2) As múltiplas linguagens das crianças nas propostas pedagógicas; 3) Estratégias de trabalho com as linguagens I; 4) Estratégias de trabalho com as linguagens II; 5) Planejamentos e experiências com diferentes linguagens. As Rodas de Conversas foram acompanhadas de textos e atividades que proporcionaram ampla discussão videogravadas e transcritas, posteriormente analisadas a partir de três categorias na Dissertação de Mestrado desenvolvida. Sendo importante ressaltar que cada integrante escolheu seu nome fictício para ser mencionado na pesquisa proposta.

De tal modo, nesse trabalho priorizamos o debate sobre as especificidades dos professores de creche, por reconhecer que há um caráter singular na formação e atuação profissional com crianças pequenas, buscando identificar como nas narrativas dos educadores participantes da pesquisa estes se identificam e revelam suas concepções e práticas.

REFLEXÕES SOBRE O PERFIL DOS EDUCADORES DE CRECHE

Superando um histórico em que a função do trabalho com crianças pequenas necessitava apenas ter paciência, aptidão e ser mulher, a especificidade dos educadores de creche se ampliam do objetivo central de alimentar, higienizar e assegurar as crianças pequenas. Com função pedagógica, e um caráter que atende atividades de cuidado e educação, o profissional da educação infantil se configura pelos seus saberes, que se diversificam pela formação científica e pelas experiências relacionais.

Nesta perspectiva, o diálogo procedente das Rodas de Conversas nos encaminhou para esta categoria de análise, que busca refletir como os educadores se percebem nas práticas desenvolvidos com as crianças pequenas, evidenciando as especificidades do trabalho na creche e as implicações para realização de uma ação pedagógica efetiva para todos.

Para tal discussão, partimos do pressuposto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009 p. 12) conceituam as instituições de educação infantil como “espaço institucional não doméstico que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos”. Logo, entende-se que a função dos educadores de creche não se caracteriza em substituir os familiares das crianças; como espaços formais e educativos, garantidos legalmente, as creches trabalham com atividades de cuidado e educação intrínsecas, que necessitam de profissionais qualificados para atender toda as singularidades que o trabalho com crianças pequenas requer.

Nesta perspectiva, como etapa inicial da educação básica (BRASIL, 1996), a

educação infantil possui objetivos a serem atendidos, conteúdos a serem ministrados e linguagens a serem intensificadas para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, os profissionais que atuam nestas instituições, mais precisamente os professores, não se distanciam da obrigatoriedade em ter uma formação inicial e contínua, para efetivação do seu trabalho. A esse respeito, a LDB dispõe no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No entanto, compreendemos que entre o que a legislação preconiza e o que se efetiva na prática educacional, das duas instituições participantes, há uma distância relativa, uma vez que a maioria dos educadores que atuam nas salas de aula com as crianças ainda estão em processo de formação. Há um número considerável de estagiárias, estudantes de licenciatura em pedagogia, que assumiram as turmas como professoras, devido a Secretaria Municipal de Educação permitir suas participações, sem nenhuma restrição legal. As estagiárias fazem seleções, e independentemente de já terem cursado ou não disciplinas específicas da educação infantil, nos seus cursos, realizam diversas atividades nas devidas instituições.

Contudo, não negamos a riqueza que as experiências e a vivência nas creches trazem para estas estudantes que desempenham sua função formativa, o contato com o espaço da creche e a prática com as crianças faz com que a formação seja representada e tenha interpretações que apenas o estudo científico e os conhecimentos obtidos teoricamente não disponibiliza. Porém, ressaltamos também a necessidade da teoria e dos conceitos que a formação inicial nos proporciona refletir, para não reafirmamos práticas de cunho assistencialista ou meramente alfabetizadoras, que a ausência de criticidade sobre essa etapa de ensino pode ocasionar. Desse modo, a formação inicial e os estudos dela decorrentes são bases para a formulação de propostas pedagógicas consistentes e significativas, que reconheçam as particularidades da educação com crianças.

Logo, neste viés de discussão sobre a importância da formação e das experiências dos educadores participantes, no que se refere aos saberes necessários à docência, ou seja, os conhecimentos, as competências e habilidades, Tardif (2006) enfatiza que o professor possui um saber plural, constituído por saberes obtidos na prática profissional – saberes experienciais; e saberes colhidos na formação – saberes profissionais.

Os saberes profissionais são decorrentes da formação dos professores em instituições organizadas com projetos pedagógicos, atendendo a diretrizes, currículos e disciplinas, mediadas pela teoria científica (TARDIF, 2006). Por outro lado, os

saberes experienciais são:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2006, p. 49).

O que caracteriza a dimensão que se insere a prática do professor, permeada não só por conhecimentos específicos, mas pela cultura, pelas tradições, e pelas experiências compartilhadas no interior ou não das instituições. Desse modo, podemos perceber que as estagiárias e as professoras licenciadas que atuam nas creches participantes possuem ricos e distintos saberes, ativos nas práticas realizadas com as crianças pequenas, sendo essenciais espaços de discussões para progressiva construção e reflexão da identidade docente, uma vez que a identidade não é dada, e sim um processo constituído durante toda carreira.

Por esse ângulo, percebendo como as narrativas sobre as experiências e concepções dos educadores são relevantes para seu processo formativo e para construção do seu perfil profissional, a seguir percebemos como eles buscam enfatizar a importância do seu trabalho com as crianças, salientando a necessidade do professor não se limitar aos conhecimentos que já possui, mas estar sempre a procura do novo, do melhor para efetivar suas práticas e, conseqüentemente, para aprendizagem das crianças:

Lua: A fase mais importante do desenvolvimento é esse, de zero a três anos. Pra mim ali a gente marca. Marcou a criança. Então a gente tem que ter todo esse olhar diferenciado. Eu digo sempre que o perfil do professor pra creche, de zero a três anos, ele tem que ser totalmente diferenciado. Ele tem que ter um olhar diferenciado, ele tem que ser um pesquisador, por que a gente tem que ter esses cuidados, ne? É a fase de desenvolvimento de tudo, então a gente ali pode criar traumas e traumas pra idade futura (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Dinda: Não tenho essa experiência toda do mundo em trabalhar com essa idade não, mas como Lua disse, temos que ser pesquisadoras. Nos temos uma ferramenta belíssima hoje que se chama internet, que você fica babando por horas, passa mais tempo olhando na internet, procurando o que fazer, tem horas que não sai nada, mas só de você estar lendo, vendo, alguma coisa vai ficando. Quando você for sentar, outro dia, pode não sair naquele dia, mas vão surgindo as ideias, e aí você vai vendo que é gratificante e você se emociona quando eles conseguem. E o interessante é você ser feliz, que você também conseguiu atingir. Ele fica feliz, e você mais ainda por que alcançou (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Sol: Então veja pra ser professor de bebês a gente precisa tá atento a essa expressividade da criança, a essa atribuição de sentidos que a gente dá (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

As narrativas se combinam em identificar a pesquisa como elemento indispensável à prática educativa. Caracterizando a docência na educação infantil como singular, principalmente a creche, por ser o primeiro momento que a criança inicia formalmente o processo educativo, o professor se configura como pesquisador, buscando ouvir, observar e analisar as linguagens que as crianças comunicam e práticas efetivas para sua promoção.

Igualmente, a pesquisa é constituinte da natureza docente, ocorre a todo momento quando o profissional percebe que a educação com crianças pequenas deve ter uma intencionalidade pedagógica, um objetivo a assumir, o que nega a concepção de que não se necessita de formação para professores de creche, que o cuidado é o que conduz todas as práticas. Malaguzzi (1999, p. 83) afirma que “a educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse”.

Para tanto, os professores precisam construir um perfil crítico e reflexivo, tendo a pesquisa como habitual em seu trabalho. A reflexão acompanha todo o processo, como afirma Schon (2000), pela necessidade de se refletir sobre o que será ensinado e quais os resultados almejados com a realização da prática. Assim, nessa reflexão para e sobre a ação, é importante compreender a realidade da creche, das crianças a quem se desenvolve o trabalho educativo, considerando mais do que suas idades, suas particularidades, pois cada uma apresenta falas e necessidades diversas.

Destarte, o professor pesquisador, como afirma Stenhouse (1991) apud Richter e Barbosa (2010), procura as melhores formas de contemplar as crianças no processo de ensino e aprendizagem, para isso, utiliza-se de diferentes materiais e estratégias, prosseguidas de reflexões no encontro com as crianças. Logo, não só as crianças se desenvolvem e aprimoram seus conhecimentos, mas o educador obtém uma formação em serviço, criticamente delineando as melhores formas de ensinar e quais as concepções que o sustentam.

Desta forma, a identidade do professor de creche se constrói não só com conhecimentos, é uma construção social entrelaçada por relações com crianças, famílias e demais profissionais. Um trabalho formal e qualificado, que possui características próprias, as quais devem ser reconhecidas por toda população.

Isto posto, as educadoras a seguir relatam:

Maria: [...] Eu como estou nova nessa fase da creche, estava dez anos na educação infantil, na turminha maior de quatro anos, é totalmente diferente, você acaba se descobrindo junto com eles. Então às vezes as pessoas acham, até mesmo os pais dizem porque são bebês “a esse menino vai pra escola fazer o que? Só vai brincar na escola, não faz nada, uma criança que só aprende alguma coisa é quando ela está na idade das letrinhas, de contar, de escrever”. Até pessoas que trabalham na própria educação quando eu tive essa vontade de passar pra creche, pessoas que trabalham disse bem assim “ah mas na creche eles não estudam não, não tem professor na creche”. Não tem professor na creche? “Lá só tem cuidador, eles só brincam”. Como uma criança só brinca? Até os três anos não fazem nada? Eles fazem, eles aprendem muito e você acaba aprendendo junto com eles (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Luz: Eu acho que isso acontece em várias situações, delas nos surpreenderem. Que creche na verdade já tem aquela visão, que chegar lá é só cuidar, que criança não faz nada, e não é bem assim né? Eu já trabalhei muito na sala de aula, hoje não estou na sala de aula, mas já fiquei três anos já, hoje faço parte da secretaria, e vi que muitas professoras e estagiarias quando chegaram lá ficaram “como é que eu vou trabalhar?” Depois vem as situações, quando eu vejo fazendo os planejamentos, que lá nós temos isso, de ficar “eu vou trabalhar isso hoje”, mas com dúvidas, e quando terminam eu pergunto “e aí deu certo?” e elas falam empolgadas “deu, consegui!” E quando chegam na faculdade com a professora falam que fizeram e conseguiram, “eu fiz isso hoje que não sabia que tinha que fazer isso em creche”. Porque muita gente tem uma visão diferente da creche né? [...] Se a gente comenta umas situações com alguém, ninguém vai acreditar, vai achar que é brincadeira. Muitos pais chegam lá e perguntam como foi o dia e tem pais que nem perguntam, mas as professoras sempre contam um fato e alguns dizem que é interessante que cada vez mais ficam impressionados que os filhos chegam em casa e os pais aprendem com eles. E é verdade (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Maria apresenta que mesmo estando há muito tempo trabalhando na pré-escola, ao ir para creche encontra uma realidade diferente. As peculiaridades do trabalho com bebês e crianças pequenas se modifica, bem como a visão que muitos possuem sobre o profissional que atua com essas crianças, ainda não possui grandes reconhecimentos e valorização. Existe uma dúvida misturada com preconceitos, se há necessidade de professores formados e conhecimentos específicos na atuação com crianças. Concepções que se alinham à ideia que as crianças não pensam, não comunicam e refletem suas vivências, necessitando apenas de um asseguramento e cuidado nas instituições. No entanto, Maria reafirma as ricas trocas que podem existir com as crianças de 0 a 3 anos de idade, possibilitando o professor se aprimorar e qualificar seu trabalho através das manifestações infantis.

Do mesmo modo, Luz pontua a perspectiva que ainda existe por muitos profissionais, que não conhecem ou não atuam na creche, de que não há um trabalho planejado, dirigido e intencional para as crianças. O passar tempo e o cuidado exclusivo ainda são características históricas que carregamos como profissionais desse nível de ensino. Que se modificará a medida que reconhecemos as crianças como sujeitos ativos e participativos, buscando práticas que as contemple e as desenvolva, num processo de planejamento dinâmico. Assim, enquanto professores, o modo que organizamos nossas concepções e práticas definirá o tipo de educação que efetivamos na creche, influenciando nas interpretações que os pais e demais sujeitos obtém do nosso perfil profissional.

Por essas vertentes podemos perceber quão ampla é a responsabilidade e atuação dos professores, detentores de um perfil polivalente, no qual as diversas áreas e eixos do conhecimento devem ser considerados, o que demanda, igualmente, uma formação que não se encerra com o término da graduação, mas deve ser contínua em todo processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, as habilidades e competências do professor são ao longo de suas práticas aperfeiçoadas, sendo a identidade construída nos estudos teóricos, nas trocas de conhecimentos, como as Rodas de Conversas aqui desenvolvidas, na formulação do planejamento e na

relação com as crianças.

Logo, o trabalho docente vai além da regência de classe e de aulas expositivas e orais, envolve todas as experiências cotidianas decorrentes nas instituições, e os sujeitos que nela permeiam, o que não se constitui em tarefa fácil, como salientam as educadoras:

Dinda: Assim no começo eu fiquei muito perdida, e até quando eu estava lendo essa apostila, eles falam se você está na sala com dez crianças um tá dormindo, o outro tá chorando, o outro quer braço, o outro tá sujo, então é um trabalho difícil. É um trabalho muito difícil, é um atendimento muito individual, muito interrompido, então você tem que realmente se dedicar, porque se não, não consegui (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Melissa: [...] trabalhar com bebês é muito difícil mesmo. Eu admiro muito o jeito das meninas que trabalham, pelo jeito que elas já sabem, já conhecem o jeitinho da criança (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

Maria: Então é difícil trabalhar e a gente procura atividades que consiga fazer, como as meninas pegam, colocam as banheiras, colocam bolinhas e coloca eles dentro, porque tanto ela trabalha com o brincar, e ela não vai ter medo, ela senta, ela vai brincar com as bolinhas, então trabalha a coordenação, o movimento. Tem atividades que eu tenho medo porque o espaço não é adequado, então a gente procura fazer atividades associadas ao brincar (1ª RODA DE CONVERSA – 02/04/2016).

A complexidade do trabalho com as crianças na creche se concretiza pelas imprevisibilidades que se encontram durante as práticas pedagógicas, pois, mesmo tendo um planejamento das ações não se trabalha com o absoluto, tudo pode se transformar na medida que as crianças resignificam as atividades e ações. Para Malaguzzi (1999, p. 101) as dificuldades do professor se configuram por procurar atender as surpresas que ocorrem diariamente, mudando suas práticas para melhor contempla-las, pois, “estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”.

Os professores têm consciência da importância da função que desempenham, uma vez que são mediadores do aprendizado das crianças, ampliando seus repertórios culturais e aprimorando suas linguagens. Um trabalho que requer atenção, escuta e investigação, pois as crianças, por menores que sejam, possuem o direito a uma educação de qualidade. Igualmente, o compromisso com a profissão se torna indispensável no trabalho docente. Buscando desempenhar práticas que atendam as necessidades das crianças, oportunizando saberes e experiências para sua formação pessoal e social.

Como apresentado nas narrativas, o trabalho com bebês e crianças pequenas solicita um dinamismo do profissional para atender a diversidade das crianças. Reconhecendo o poder interativo que as crianças possuem e as aprendizagens decorrentes das comunicações, na elaboração de propostas que pensem e proponham espaços de trocas culturais. Além disso, para Richter e Barbosa (2010, p. 91):

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados.

Portanto, ser professor na creche é considerar as crianças nas suas totalidades, identificando-as como participativas do processo de ensino e aprendizagem, que não estão passivas nas instituições à espera de conhecimentos, mas que juntas, no processo interativo, produzem ricos saberes que podem nos conduzir na organização e efetivação da prática pedagógica. O trabalho educativo com crianças de 0 a 3 anos, é gradual, à medida que cada palavra ou expressão é fonte de aprendizado. O que delinea a necessidade da formação contínua, dos diálogos e escutas de profissionais para qualificação e disposição do seu papel docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das narrativas apresentadas podemos perceber as singularidades existentes no perfil profissional dos professores de bebês e crianças pequenas. Os educadores revelaram suas experiências, perspectivas e inquietações, dialogando com o grupo afim de juntos (re)significarem suas identidades docentes, reconhecendo que este não é um trabalho de continuidade dos saberes maternos, ou mesmo um ato exclusivo de cuidar e proteger as crianças. Mas que detém de peculiaridades, que necessita de formações para melhor desempenho e promoção.

O trabalho na creche exige um planejamento pedagógico, com atividades diversificadas que sejam significativas para as crianças atendendo suas necessidades que vão além da proteção. Logo, não se torna uma tarefa fácil, que pode ser realizada apenas para preencher o tempo sem nenhuma intenção, as atividades devem atender a critérios e exigências construídas e efetivadas coletivamente, entre pais, profissionais e crianças, afim de que em parceria se constitua uma experiência rica de sentidos para todos os envolvidos.

Portanto, é válido destacar a importância da formação inicial e continuada para todos os educadores da infância, sendo indispensável reconhecer que o processo educativo ocorre por toda vida, e enquanto profissionais devemos estar dispostos a aprender a todo momento, seja com as vivências, as crianças e as pesquisas.

A pesquisa ganha destaque nas narrativas dos educadores por ser percebida como primeiro passo de todas as ações, pois, é preciso pesquisar continuamente, buscando novos modos e olhares para educação das crianças, pois o universo infantil é plural e complexo, direcionando caminhos para novas práticas a todo momento.

Por fim, a identidade dos educadores de crianças pequenas possui um caráter polivalente, articulando-se com diversas áreas do conhecimento que dialogam com as linguagens da infância. Um perfil profissional que se estabelece por saberes experienciais e científicos, tendo as relações como um grande elemento de sua

constituição.

Por estes resultados, as Rodas de Conversas como compartilhamentos de experiências e trocas de conhecimentos possibilitaram a reflexão crítica e a construção de uma identidade profissional comprometida com a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade. São nesses momentos compartilhados que ocorrem oportunidades de aprofundamento teórico e prático e possibilidades de crescimento em coletivo, através dos diálogos entre sujeitos que convivem e compactuam de situações semelhantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, mai. 1991.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 01-03.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaa-caopedagogica&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de jul. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Senado, Brasília, DF, 09/12/2009. Seção 1. p. 18.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Senado, Brasília, DF, 23/12/1996 Seção 01. p. 27833.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 59-104.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: _____; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41- 88.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 280 p.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010. p. 85-96.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 400 p.

SCHON, Donald A.; COSTA, Robert Cataldo (trad.). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 325 p.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Thiago Silva

Faculdade de Educação – FE / UnB

Brasília - DF

RESUMO: O objetivo do texto é problematizar os desafios impostos pela implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nos currículos da formação e da prática dos professores pedagogos, sobretudo, os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Optamos metodologicamente por uma revisão bibliográfica e documental na própria base. Trazemos uma discussão sobre o lugar da História na formação inicial de pedagogos, além de uma retomada sobre os principais acontecimentos que envolveram a história do ensino de História para os anos iniciais no Brasil. Preliminarmente os maiores obstáculos para que a História não seja coadjuvante no currículo praticado nessa etapa, são: garantir que a BNCC esteja presente na formação inicial e continuada de professores, adaptar os materiais didáticos e as avaliações das aprendizagens com a nova realidade curricular brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum. Ensino de História. Anos Iniciais.

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE YEARS INITIALS ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: the aim of the text is discussing the challenges posed by the implementation of the National Curriculum – Joint Base BNCC training curricula and practice of teachers educators, especially in the early years of elementary school. We chose methodologically by a literature review and documentation in their own base. Bring a discussion on the place of history in the initial training of educators, in addition to a resume on the main events surrounding the history of the teaching of History for the early years in Brazil. Preliminarily the biggest obstacles to that history is not practiced in this step curriculum supporting are: ensure that the BNCC is present in the initial and continuing training, teachers adapt teaching materials and assessments of learnings with the new curricular brazilian reality.

KEYWORDS: National Common Base. History teaching. Early Years.

1 | INTRODUÇÃO

Refletir sobre o lugar da História na Educação Superior e mais especificamente na licenciatura em Pedagogia torna-se uma necessidade importante, dadas as atuais

circunstâncias em que se encontra a política nacional para a Educação. A saber: uma onda neoconservadora e neoliberal de caráter reacionária invadiu os espaços democráticos onde se debatem as grandes questões para a área no país, ao ponto de se questionar a necessidade da História na Educação Básica e militar por um ensino neutro e esvaziado de formação crítica. Nunca é demais reafirmar que “Não há como ensinar História sem educar também para o pensamento crítico” (SELBACH, 2010, p. 125).

A literatura acadêmica já postula vários desafios que são apresentados aos professores de anos iniciais que lecionam muitas disciplinas, espera-se que nossas reflexões corroborem para a superação da maioria deles: "Conceber o aluno como sujeito histórico; partir da realidade do aluno para ensinar história; colaborar para construção do pensamento crítico entre os estudantes; educar para a construção da cidadania e educar para desenvolver a solidariedade" (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 9).

A intenção de nosso texto é apresentar os elementos constituintes de um ensino de História – desde que se conceba a "História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora". (GUIMARÃES, 2012, p. 144) – para os anos iniciais que subsidiem o currículo da formação do pedagogo com vistas a garantir uma formação sólida de conteúdos escolares – que fuja da História baseada em datas cívicas (CABRAL, 2013) – que torne a criança sujeito histórico da vida presente e passada (SILVA, 2013, p. 107), capaz de repensar sua própria história, de sua comunidade e de seu país, para isso é "[...] fundamental apresentar aos alunos, desde os primeiros anos da escolaridade básica, situações simples que os levem a exercitar esse pensamento crítico" (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 15).

O artigo está dividido da seguinte forma: discussão sobre o ensino de História na formação inicial de pedagogos; percurso histórico do ensino de História nos anos iniciais e os desafios impostos pela BNCC na organização do trabalho pedagógico - OTP para a etapa.

2 | ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Há uma trincheira teórica a respeito do lugar da História no currículo da formação inicial e no currículo de atuação dos pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental, como já demonstramos em pesquisa anterior (SILVA, 2017).

O terreno é um campo minado que se revela complexo quando se questionam a centralidade curricular dos processos de alfabetização para a etapa. Além do fato de que muitos historiadores acreditam na impossibilidade de crianças aprenderem História nos anos iniciais.

É pertinente retomarmos as duras críticas que Fonseca (1993, p. 70-71) elabora a respeito desse cenário:

Este profissional, ao assumir as atividades em sala de aula, ministra o ensino de todas as áreas e disciplinas, entre elas História e Geografia. Assume, assim, a condição de polivalente, o que torna seu desempenho, bastante vulnerável e superficial, em todos os setores. [...] isto redundou numa fragmentação dos conteúdos e no privilegiar da alfabetização no sentido restrito, apenas como leitura e escrita de sílabas, letras, palavras e textos sem uma reflexão sobre o sentido e o significado dos mesmos. História e Geografia (Estudos Sociais) tornaram-se apêndices, lembradas pelos professores nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas. [...] Tudo isso expressa os limites do ensino de história nas séries iniciais.

Na direção oposta destes últimos, Fonseca (2009a; 2010), em textos singulares também problematiza a questão do lugar da História no processo de alfabetização ao longo das últimas décadas, afirmando que seu ensino era separado da reflexão. Essa situação, somada às fragilidades da formação inicial dos pedagogos e as condições materiais de trabalho forçavam o professor a “[...] cristalizar fatos, ideais e valores como verdades absolutas, inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno” (FONSECA, 2009 p. 251). Porém, “Esse ‘privilegio’ da alfabetização não quer dizer que não se deva ensinar História, Geografia e Ciências” (FONSECA, 2010, p. 5).

Mais recentemente, segundo a autora houve um adensamento entre a separação do ato de alfabetizar e de ensinar História, prática comum na maioria das instituições de ensino básico, que tem relação direta com o currículo que forma os professores que atuam nessa etapa. Sobre isso, Fonseca (2009a, p. 255) é taxativa ao defender que não é preciso “[...] primeiro alfabetizar a criança (ensinar a ler e escrever no sentido estrito) para depois ensinar História, conforme preconizam alguns educadores, mas ao contrário a proposta é alfabetizar ensinando História”.

Concordamos com a saída para esse impasse apontada pela própria historiadora, para ela o trabalho interdisciplinar com uso de temas transversais pode ser a garantia para promover práticas curriculares que intercalem harmonicamente os processos de alfabetização e o ensino de todas as outras áreas do conhecimento, inclusive a História, mas garantindo-se seu espaço curricular disciplinar. Aqui, ampliamos o olhar para o campo curricular que prepara os docentes formados na Pedagogia para que tenham essa leitura sobre a importância do ensino de História desde a sua graduação: “[...] **assim, é possível alfabetizar aprendendo e ensinando a nossa própria história** (FONSECA, 2009a, p. 264 – grifos nossos).

A pesquisa de Soares (2009) tenta superar a constatação levantada por ele próprio: de que os conhecimentos curriculares de História nos anos iniciais são ligados somente ao cotidiano e à cultura escolar e não mantêm identificação como o conhecimento histórico-científico, não sendo, portanto, conhecimentos históricos escolares.

Existe uma normatização epistêmica que paira em muitos cursos de Pedagogia no Brasil que consagra o *status* de alfabetizador como uma espécie de credencial essencial para lecionar nos primeiros anos de escolarização, talvez seja um resquício

dos processos de formação profissional adquirido ao longo de décadas nas Escolas Normais, como apontou Oliveira (2003).

Importante ponderar que, não se trata de privilegiar o componente curricular História na formação inicial docente, muito menos nos primeiros anos de escolarização, mas também não se pode suprimir os conhecimentos históricos, como denuncia Oliveira (2008), em detrimento das aulas que envolvem a demanda por “alfabetizar e letrar” (SOARES, 2009).

Reis e Pereira (2013) demonstram que muitos cursos de Pedagogia pelo Brasil não têm preocupação em abordar as especificidades da disciplina História, porque existe uma predileção pelo ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, possivelmente porque “[...] as avaliações externas nas séries iniciais focam a aprendizagem das habilidades em Língua Portuguesa” (p. 63).

Freitas (2010) destaca a importância de se aprender noções de teoria da História e de história da historiografia escolar nas formações universitárias dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Com base em suas reflexões, elegem-se abaixo as finalidades da História no curso de Pedagogia: Fornecer exemplos edificantes para compreensão da importância da história; Compreender os diferentes níveis e graus das experiências humanas ao longo dos diferentes tempos e espaços; Descobrir as leis que governam os acontecimentos.; Compreender o presente e apurar o senso crítico e descobrir os padrões da mudança social.

Talvez a dificuldade em reconhecer a síntese científica da ciência histórica, como produto de múltiplas determinações e com esquemas de métodos próprios de pesquisa, esteja na interpretação dada por parte dos formadores de formadores que atuam na Pedagogia – os limites deste artigo trazem a ressalva de que neste ponto, caberia outra investigação – por não serem pedagogos ou por serem ‘apenas’ professores de História. O fato é que, Freitas (2010) receia que essa situação acione o mecanismo de um ensino frágil e superficial na graduação. Onde não se pode abrir mão em saber as diferenças e intimidades entre as Escolas Teóricas da história, os campos e domínios historiográficos são essenciais, ao lado dos fundamentos didático-pedagógicos, para ensinar a ensinar História na licenciatura em Pedagogia.

Ou seja, ainda que haja percalços, é possível pensar historicamente na formação universitária e nos anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro passo, segundo Freitas (2010) é fugir do pragmatismo, das teorias genético-cognitivas e socioculturais mal interpretadas e aplicadas que, acabam orientando os estudos curriculares sobre a aprendizagem histórica das crianças e dos adultos. Por isso, é importante levar em conta “[...] as aprendizagens históricas do professor (a compreensão que eles têm do passado e da História) e as situações de aprendizagem planejadas e executadas são determinantes para que as crianças aprendam a pensar historicamente” (p. 185).

Mesmo com a própria legislação vigente, no caso as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, determinando qual deve ser o perfil de saída dos docentes formados nesta licenciatura, percebemos que as práticas vigentes

estão muito além do que é prescrito: “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, **História**, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; [...] (BRASIL, Parecer CNE/CP 03/2006, p. 2-3 – grifos nossos)”.

Os cursos de formação inicial de pedagogos devem tomar a “História como disciplina fundamentalmente educativa, formativa e emancipadora” (GUIMARÃES, 2012, p. 144), assim é possível garantir uma formação sólida de conteúdos escolares que torne a criança, sujeito histórico da vida presente e passada (SILVA, 2013, p. 107), capaz de repensar sua própria história, de sua comunidade e de seu país.

Não é qualquer ensino de História que miramos, na verdade, os argumentos de Silva (2013) expressam parte do que um currículo (de formação e de atuação) para os anos iniciais na área de história deve primar, por exemplo: partir do comprometimento com os conteúdos, pois os professores não ensinam “qualquer coisa”, ensinam História e lidam com conhecimento histórico.

Por esse motivo, vale á pena resgatar alguns acontecimentos importantes sobre a história do ensino de História para os anos iniciais no Brasil.

3 | O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Ao longo do século passado, o ensino e o currículo de História sofreram algumas modificações importantes (BITTENCOURT, 2011; ZAMBONI; FONSECA, 2008), entretanto, sua entrada em terras brasileiras registra-se desde a chegada dos padres jesuítas, responsáveis por trazer em sua proposta curricular, a formação humanística clássica, assentada numa historiografia baseada na vida de grandes heróis da Europa, com destaque para os portugueses, o objetivo era consolidar a ligação entre colônia (Brasil) e metrópole (Portugal).

Posteriormente notou-se uma influência direta da concepção historiográfica francesa, o chamado *quadripartite francês* – (história antiga, medieval, moderna e contemporânea) idealizado por autores como Gabriel Monod, Charles Seignobos, Charles Langlois e outros positivistas (NAPOLITANO, 2004) –, como sendo à base dos currículos para a História, tanto na educação básica como para o ensino superior, consolidando a europeização das propostas curriculares para a disciplina e a paulatina perda da produção e valorização do saber histórico nacional.

Ao longo do período colonial e imperial, o ensino de História buscou construir um patriotismo civil militar no Brasil, mas apenas para os poucos estudantes que tinham acesso ao ensino regular, isto se estendeu ao início da República, seu objetivo “[...] deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Durante o período regencial, especificamente em 1837 o Colégio Pedro II criou

a disciplina história, com um caráter nacionalista e ufanista.

Na fase inicial do ensino de História, o currículo centrava-se nas grandes narrativas que retratavam Portugal como sendo a grande nação europeia que havia trazido notável grau de desenvolvimento para sua maior colônia, o Brasil. Basicamente, o ensino seguia uma ordem temporal e cronológica que ia desde o “descobrimento” até os tempos, que naquela época eram contemporâneos, com o estudo da independência nacional.

Nota-se que durante o início da República o culto aos heróis nacionais da pátria se consolidou e os conteúdos de história daquele período baseados em datas comemorativas ainda são sentidos nas propostas curriculares atuais (SAVIANI, 1994), muitas vezes se tornam o centro de toda organização do trabalho pedagógico, gerando prejuízos acadêmicos para os estudantes que são impedidos de desenvolverem sua capacidade intelectual de interferir na vida política do país.

Em 1930 com a criação do Ministério da Educação e da Cultura, houve o estabelecimento padronizado do ensino de história, que deveria contemplar a história geral, a história do Brasil e quando possível, a história da América. Segundo Fonseca (2009b), as Reformas: Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) reafirmaram o estudo da história universal e dividiram a história do Brasil em duas séries: 1ª série deveria estudar até a independência e à 2ª série caberia o ensino do I Reinado até o presente à época (Estado Novo).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, o Conselho Federal de Educação passou a recomendar o ensino de história geral e do Brasil, quando possível da América, reforçando o caráter cronológico e eurocêntrico da história ensinada no Brasil. Sobre isso, Simonini e Nunes (2008) lembram que o objeto de estudo da história é a realidade social, sendo assim, para uma reflexão aprofundada desta realidade faz-se necessário romper com os modelos de divisão temporal da História, tradicionalmente hegemônicos aqui no Brasil.

Não faz sentido priorizar o estudo da Europa como sendo o conteúdo central da disciplina e os outros: Brasil, América, África, etc. como apêndices ou ainda materializar um “currículo de turista” (SANTOMÉ, 1998) caracterizado por basear a prática docente em datas comemorativas ou ainda “currículo festivo” (SILVA, 2015a) em que o escracho pedagógico e a superficialidade são marcas nas aulas que envolvem temáticas caras à História do Brasil, como o processo de escravidão, por exemplo. Nesse currículo, os temas são tratados de forma superficial e apolítico e encerram-se em festividades sociais que pouco reflete o peso desses assuntos.

Em 1971 a disciplina foi transformada em Estudos Sociais, por meio da Lei 5.692/71, que tratou da reforma de ensino de 1º e 2º graus, segundo Guimarães (2012), muitos estudiosos da época criticaram isto afirmando que a união entre geografia e história causaria um esvaziamento teórico e metodológico dos dois campos de pesquisa e ensino. Sabe-se que este período histórico coincidiu com a vigência do Regime Ditatorial no Brasil e que por meio da criação de disciplinas obrigatórias como

EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que aos poucos foram sendo ministradas como sinônimo às aulas de História em todos os níveis e etapas da educação, um dos objetivos do regime era controlar os ânimos dos movimentos docentes e estudantis contrários a ditadura militar.

Para as séries iniciais o currículo escolar estabeleceu o estudo da História a partir dos seguintes conteúdos: eu, a família, a comunidade, a rua, o bairro, a cidade e o país. Essa forma de ordenamento das práticas curriculares voltadas ao ensino de História é muito bem denominada de “*ensino psicologizante*” por Borges e Braga (2004), que concebia o ensino do mais próximo para o mais distante de forma sequencial e compartimentada (FONSECA, 2009b).

Esse consenso curricular tornou-se a base do que Fonseca já em 1992 convenientemente denominava de “*conteúdo universal*”, o agravante é que pensar num currículo nesse formato desencadeia-se para um ensino de base conteudista “[...] pretensamente objetivo, neutro, insubstituível” (p. 44).

Uma prática, que segundo os autores anteriormente citados, é recorrente nos dias atuais nos anos iniciais, o que acaba influenciando na formação desses profissionais. Ou seja, priorizam-se outras temáticas, de outras disciplinas e credita-se a história, tanto na graduação quanto na educação básica (anos iniciais) o papel de despertar uma “*pseudo cidadania*” que deve ser plena, mas que deve ser desenvolvida sempre com a lógica curricular anteriormente descrita.

A relação entre ensino de História e formação política está diretamente ligada e já são passíveis de adulterações desde os primeiros anos de escolarizações, onde a “História, como disciplina formativa pode manipular fatos, acontecimentos, histórias, dados que são variáveis importantes na correlação de forças. A História e o seu ensino podem propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva” (GUIMARÃES, 2012, p. 30). Na verdade, o currículo também concebido como alavanca potencial de transformação social e política de um país (KARNAL, 2004), encontra na disciplina escolar de História, mecanismos para atingir tal objetivo.

Com a crise do regime militar e o retorno da democracia no país no fim da década de 1980 e início de 1990 houve a diluição dos estudos sociais e o fim das disciplinas de EMC e OSPB e o retorno gradativo da história e da geografia com caráter autônomo e amplo nos debates acadêmicos pelo país, marcas disso foi a aprovação da própria Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, publicação da nova LDB, Lei nº, 9394/96, divulgação dos PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais e a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (Abeh).

Embora, estudiosas como Oliveira (2003), acreditem que a prática nos anos iniciais ainda concebe a história um espaço marginal, num ensino baseado ainda, no calendário cívico, até porque, segundo a autora, a volta da geografia e da história para os anos iniciais do ensino fundamental não foi incorporada pela grande maioria dos professores generalistas, o que reflete a fragilidade de sua formação inicial.

Silva e Guimarães (2012) revelam que atualmente um dos mais graves problemas do ensino de História é a materialização de um currículo geral que é constituído para atender as demandas dos vestibulares e avaliações de larga escala. Esse fenômeno é denominado de “*estreitamento curricular*” por Freitas (2011), quando são os exames externos que determinam os rumos da prescrição e da ação curricular. O que nos leva a refletir os motivos pelos quais os testes de larga escala atualmente voltados para os anos iniciais não privilegiam o conhecimento histórico.

O que acontece na maioria das escolas, segundo Nadai (2014) nos raros momentos dedicados à disciplina, é um currículo praticado nos anos iniciais de uma “*história presentista*”, uma forma de trabalhar com atualidades do meio do aluno, mas sem uma repercussão de como o conhecimento historiográfico foi produzido e quais as suas conexões com o tempo presente, essa situação ocorre com a cópia de livros ou matérias de jornais e a resolução de questionários extensos e descontextualizados, ou seja, não passa de uma história que, ainda, “[...] procura garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa” (p. 29).

Isso é o resultado do que Pinar (2007) apropriadamente denominou de “*cadeado curricular*” que resulta no anti-intelectualismo pelo qual passam a maioria das instituições de ensino, em todas as esferas. Acordos políticos e interesseiros têm delineado as prescrições curriculares e até os manuais de ensino, o objetivo, segundo o autor é a estagnação do conhecimento: “[...] criaram uma coisa que poderá parecer com consenso curricular, mas é mais como um ‘cadeado’ curricular, no qual o processo educativo está a manter-se imóvel” (p. 112).

Questionar a ordem, organização e hierarquia das disciplinas é pôr à prova a própria lógica da ciência positivista que historicamente liderou a disciplinarização do conhecimento científico para conhecimento escolar e garantiu que as relações sociais, econômicas e políticas de poder, do mundo capitalista se refletissem nas escolhas curriculares. Goodson (1993) preconiza que o princípio utilitarista de determinadas disciplinas reforça o caráter dualista da educação e legitima as formas de dominação política e é justamente neste ponto que se pode reconfigurar a organização do trabalho pedagógico, para além do fazer técnico, mas na busca pela transformação da sociedade por meio da emancipação do sujeito.

Os últimos dois anos plasmou-se num período de retomada de práticas políticas no campo do currículo que caminham na contramão desse movimento, a exemplo disso, foi a aprovação da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” que será discutida a seguir, principalmente na relação com a formação do pedagogo que irá ministrar entre outras disciplinas, a História para os anos iniciais e seus diferentes sujeitos de aprendizagem, a exemplo do segmento composto por jovens e adultos nesta etapa de ensino.

4 | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS

“A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 5). Com esta afirmação o documento prescrito anuncia seu caráter supostamente democrático que na prática, não existiu, na verdade, sua implementação é resultado de uma forte influência de gestores da política nacional, ligados a setores direitistas e conservadores da sociedade. Como acredita Apple (2011) “[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás (p. 94)”.

Em outras publicações sobre o tema, como as pesquisas de Silva; Vasconcelos: Casagrande (2016) e Silva (2019) notamos uma crítica contundente sobre as fragilidades da BNCC, desde a sua construção de caráter virtual duvidoso até os desafios em garantir, já que a mesma está em vigor, uma organização do trabalho pedagógico que ao mesmo tempo garanta o desenvolvimento pleno de habilidades e competências, e que, avance na formação humana integral, para além da aquisição de conteúdo.

Na prática, o documento expressa o retorno de uma “*racionalidade técnica*” (FREITAS, 2011) travestida de um suposto progressismo educacional e curricular, situação invisibilizada para a ampla maioria dos professores do Brasil, que, devido aos percursos pessoais de formação, tornam-se meros reprodutores de propostas como essas, com pouca chance de terem a crítica conceitual, epistemológica e pedagógica que o documento exige. Como demarcam Fonseca e Silva (2010) “El currículo prescrito, de base nacional común, y los procesos de evaluación del rendimiento pasarán a ejercer una gran influencia em las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores” (p. 54).

É importante destacar o caráter metódico e positivista que a BNCC creditou a área de História, trazendo orientações que apontam para uma narrativa histórica ordenada cronologicamente e sustentada em datas, fatos e heróis nacionais. A preocupação aqui é que uma base assentada nesses princípios ceife os tímidos avanços alcançados nas últimas décadas nos cursos de Pedagogia, sobretudo na área de fundamentos e metodologistas do ensino de História. Tendo em vista que a maioria dos currículos da formação inicial baseia-se, ao menos no nível “*prescrito*” (SACRISTÁN, 2000), nas orientações curriculares nacionais.

Essa angústia tem sentido quando se constata a tecnificação do currículo proposto, que traz, por exemplo, 9 (nove) competências para o ensino fundamental na área de história e retoma o “*ensino psicologizante*” (BORGES; BRAGA, 2004) já criticado nesse texto, além de riscar das orientações, diversos temas conquistados historicamente, como o estudo dos negros e dos indígenas no Brasil.

Os processos de mudança na política curricular que desconsiderem

o protagonismo docente tendem a cair num relativismo e num esvaziamento epistemológico grave, já que para Sacristán (2000), os docentes não convidados a participar democraticamente dos processos de feitura curricular se auto autorizam a boicotar o próprio “*sistema curricular*” porque entram num processo de “*desprofissionalização docente*”. Ou seja, o professor deve ser concebido como mediador central na relação curricular, “[...]agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos” (p. 166).

Para ilustrar o que foi analisado até então, segue uma epítome elaborada a partir da BNCC sobre os temas a serem trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, os mesmos são estruturados em unidades temáticas que levam aos objetos de conhecimentos e às habilidades:

ANO	<i>Unidades Temáticas</i>
1º	- Mundo pessoal: meu lugar no mundo. - Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.
2º	- A comunidade e seus registros. - As formas de registrar as experiências da comunidade. - O trabalho e a sustentabilidade da comunidade.
3º	- As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. - O lugar em que se vive. - A noção de espaço público e privado.
4º	- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos. - Circulação de pessoas, produtos e culturas. - As questões históricas relativas às migrações.
5º	- Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social. - Registros da história: linguagens e culturas.

Unidades Temáticas da BNCC para os Anos Iniciais

Fonte: elaboração do próprio autor.

Não se pode negar o caráter político de toda e qualquer seleção de conteúdos curriculares. Na área de História isso fica evidente quando toda narrativa ensinada tem origem numa concepção de ciência, tempo e educação, cada fato histórico é trabalhado sob diferentes perspectivas e leituras, de modo que: “A História ocupa um papel estratégico na “partitura” do currículo da Educação básica, pois como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas”. (FONSECA, 2010, p. 3).

A despeito do ensino de História nos currículos de formação e de atuação dos pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental, lembramos que o campo curricular é um artefato disputado, é ainda “contextual”, como destacam Silva e Guimarães

(2012), motivo suficiente para que não se abra mão da reflexão coletiva que explica as escolhas de abordagens teóricas e metodológicas para qualquer disciplina.

Seja qual for a opção curricular, os historiadores anteriormente citados, confirmam o que destacamos como sendo fundamental em toda prática curricular que envolva o ensino de História: “[...] combater os discursos etnocêntricos, conservadores e preconceituosos, implícitos e explícitos nos discursos curriculares, nos meios de comunicação de massa e nos materiais didáticos, devemos valorizar permanentemente, na ação curricular, as vozes dos diferentes sujeitos” (p. 55).

5 | REFLEXÕES FINAIS

Trouxemos para o centro da discussão nesse artigo as consequências e os impactos que a BNCC traz para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Tanto o currículo (o que ensinar), como a didática (como ensinar) e a avaliação (de que maneira avaliar) – elementos constitutivos da OTP – devem sofrer alterações e adaptações para que a dinâmica das práticas educacionais nas instituições de ensino atenda às prescrições curriculares nacionais, complementadas pela BNCC.

Sabemos que não é tarefa fácil, principalmente quando pensamos na natureza generalista da atuação dos pedagogos nessa etapa da educação básica. Os maiores obstáculos para que a História não seja coadjuvante no currículo praticado nessa etapa, são: garantir que a BNCC esteja presente na formação inicial e continuada de professores, adaptar os materiais didáticos e as avaliações das aprendizagens com a nova realidade curricular brasileira

Mais do que nunca evocamos a necessidade científica da alfabetização historiográfica. Ela, na verdade, deve começar pelo espaço da formação inicial de professores: não se pode naturalizar o caráter subalterno da História nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Inúmeras pesquisas já apontaram que a ausência e a fragilidade do ensino de História na infância dificuldade, e muito, a construção e o fortalecimento de uma democracia que respeite a diversidade e consolide a emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Revista On-line Unileste – MG, Minas Gerais, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004.

BRASIL. “Parecer CNE/CP nº. 03/2006”, de 21/02/2006. **Diário Oficial da União**. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC:** Educação é a Base. (3ª versão – final). Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio. Brasília: MEC, 2017.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** o lugar das efemeridades. Texto publicado no XXVII Simpósio Nacional de História. “Conhecimento histórico e diálogo social”. Natal – RN – 22 a 26 de julho 2013.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, dos Adriane Santarosa. **Ensino de história para o fundamental 1:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães **O Ensino de Historia e Geografia Nas Series Iniciais:** A Temática Regional. Ensino em Revista , Uberlândia-MG, v. 1, n.1, p. 43-48, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Alínea, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensino fundamental:** conteúdo, metodologia e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009a.

FONSECA, Selva Guimarães **A História na educação básica:** conteúdos, abordagens e metodologias. In: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte MG. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-13.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais).** São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2010.

FREITAS, Luís. Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização:** conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, v. 28, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Scholl subject and the curriculum change.** Londres: The Falmer Press, 1993.

GUIMARÃES, Selva ; SILVA, Marcos Antonio da . **Enseñar Historia en Brasil:** indagaciones sobre los currículos prescritos. Enseñanza de las Ciencias Sociales , v. 9, p. 41-50, 2010.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

NADAI, Elza. O ENISNO DE História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (autor e organizador). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. História Contemporânea: pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de Oliveira. **O ensino de história nas séries iniciais:** cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. Revista História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

REIS, Iete Rodrigues; PEREIRA, Marli Amélia. **O currículo e sua relação com o ensino de História: uma articulação necessária.** Cadernos cenpec. São Paulo v. 3, n. 2, p.57-12, jun. 2013.

SACRISTÁN, Jose. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SELBACH, Simone (supervisão geral). **História e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Francisco Thiago. 2019. **Pátria Amada, Brasil: ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea.** Revista De Educação ANEC N. 45 (V.158), pp.178-94 2019.

SILVA, Francisco Thiago. **O ensino de história no currículo dos cursos de pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular.** 2017. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Francisco Thiago; CASAGRANDE, Robson Carlos.; VASCONCELOS, Laryssa. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história: reflexões docentes.** Revista Projeção e Docência, v. 7, p. 01-14, 2016.

SILVA, Marcos (Org.). **História: Que ensino é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: m busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SOARES, Olavo Pereira. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Formação dos Professores. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender História: formação, saberes e práticas educativas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. (Orgs.). **Espaço de formação do professor de história.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BEM-ESTAR/MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS

Gisele Aparecida Ferreira Martins

Secretaria Municipal de Educação-SEMED
Campo Grande – MS

Flavinês Rebolo

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Campo Grande - MS

RESUMO: Aborda-se, neste estudo, os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou o mal-estar no trabalho de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. O estudo resulta da pesquisa qualitativa cuja metodologia previu, além da revisão da literatura, o levantamento de dados sobre os Centros de Educação Infantil (CEINFs) junto à Secretaria Municipal de Educação/SEMED e a realização de entrevistas semiestruturadas com três professoras de Educação Física que atuam em uma dessas instituições na cidade de Campo Grande, MS. Essas profissionais se declararam felizes com o trabalho que realizam no CEINF. Apontam, como fatores de maior satisfação, principalmente, o reconhecimento da disciplina com que atuam, por parte da comunidade escolar e a autonomia que têm para desenvolver seu trabalho; como único fator de insatisfação salientaram a falta de materiais específicos para trabalhar a educação física com as crianças. A despeito disso, as professoras provêm, com seus próprios recursos e criatividade, materiais

e recursos que viabilizam as atividades que propõem e planejam. Os dados evidenciam, ainda, que essas professoras sentem bem-estar em relação ao trabalho que realizam e se utilizam de estratégias de enfrentamento frente às dificuldades e situações de insatisfação.

PALAVRAS-CHAVE: Professor de Educação Física. Educação Infantil. Bem-estar docente. Mal-estar docente.

WELL-BEING/MALAISE IN THE TEACHER'S WORK OF PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER OF CAMPO GRANDE - MS

ABSTRACT: This study addresses the factors that may cause well-being or discomfort in the work of Physical Education teachers working in early childhood education. The study results from the qualitative research whose methodology predicted, besides the essential literature review, the data collection about the Centers of Early Childhood Education (CEINFs) with the Municipal Secretary of Education / SEMED and the accomplishment of semi-structured interviews with three Physical Education teachers. who work in one of these institutions in the city of Campo Grande, MS. These professionals declared themselves happy with their work at CEINF. They point out, as factors of greater satisfaction, mainly the

recognition of the discipline with which they operate, by the school community and the autonomy they have to develop their work; As a sole factor of dissatisfaction, they pointed out the lack of specific materials to work with PE. Despite this, the teachers provide, with their own resources and creativity, materials and resources that enable the activities they propose and plan. The data also show that these teachers feel well-being in relation to their work and use coping strategies in the face of difficulties and situations of dissatisfaction.

KEYWORDS: Physical Education Teacher. Child Education. Teacher well-being. Teacher malaise.

1 | INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física na Educação Infantil constituem uma prática recente, com início na década de 1980, nos programas e currículos tanto da rede pública quanto na particular de ensino. Rocha (2011) explicita que estudos e discussões relacionados à Educação Física em instituições voltadas para o ensino das crianças pequenas já se evidenciava desde o século XIX, com certa ênfase para uma escolarização infantil voltada para o corpo.

A LDB/1996 definiu, no artigo 26, parágrafo 3º, que “A Educação Física integra a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]” (BRASIL, 1996). Dessa forma, esse dispositivo legal deixa em evidência que essa disciplina deve ser componente curricular também da Educação Infantil. A partir de 2001, o texto desse documento foi modificado e inseriu a palavra “obrigatório”, após a expressão “componente curricular”. Assim, a Educação Física passou a ser disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil.

Entretanto, o que se observa, na prática, é que não tem sido atribuída, à Educação Física para a primeira infância, a importância que a disciplina tem, principalmente em relação à interdisciplinaridade necessária com a Psicologia, as Ciências Sociais e a Pedagogia.

2 | EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foi uma incumbência estrita da família. Nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja passagem da infância para a fase adulta também acontecia no ambiente doméstico (OLIVEIRA, 2002).

Com o desenvolvimento da sociedade e a inclusão da mulher no mercado de trabalho foi necessária a criação de um local que assumisse os cuidados básicos com

as crianças. Khulmann (1998, p. 198) aponta “os movimentos populares feministas como causadores da expansão das creches”.

Tendo-se em conta que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, evidencia-se a relevância e o papel da educação infantil na formação global do indivíduo. De acordo com Nunes (2009, p. 88), “diversas abordagens indicam que deve haver maior investimento social na área da infância, pois é lá que o indivíduo apreende os padrões de comportamento e de socialização”.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, conforme estabelece a LDB. É nessa etapa que a criança tem oportunidades de se desenvolver cognitivamente, social e afetivamente, incluídos, também, os aspectos psicomotores. Para que assim aconteça, faz-se necessário que a aprendizagem se dê através de atividades que tenham intenção educativa; mesmo com todos os aspectos sociais e culturais, não existe uma educação sem cuidado; uma ação complementa a outra.

Corsino (2005, p. 211) discorre sobre pesquisas que apontam benefícios da educação infantil para as crianças, a saber: benefícios pessoais, educacionais, econômicos e sociais. A cada passo, portanto, depara-se com estudos e abordagens que evidenciam que a Educação Infantil, em condições favoráveis, promove o desenvolvimento das capacidades da criança, amadurecendo-a em todos os domínios, além de desenvolvê-la nos aspectos motores e cognitivos.

O Centro de Educação Infantil-CEINF é a instituição na qual acontece a primeira etapa da educação básica na rede municipal de ensino. Trata-se de um ambiente que não é a escola regular, com tempo de atendimento diferenciado, porém, com a mesma finalidade educacional.

O espaço hoje denominado Centro de Educação Infantil já recebeu diversas designações, algumas ainda utilizadas por muitos autores, por profissionais da área e pela sociedade em geral: Creche, Maternal, Educação Infantil, Jardim de Infância, Pré-Primário e Pré-escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 30, define a Educação Infantil como “Creche para crianças de 0 a 3 anos e Pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1996).

3 | CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL-CEINF EM CAMPO GRANDE/MS

A municipalização da Educação Infantil, ocorrida em Mato Grosso do Sul no ano de 1998, desativou a pré-escola na rede estadual de ensino e provocou a retirada do direito de frequentar a educação infantil às crianças com idade entre quatro e seis anos incompletos. Diante desse impasse, a rede municipal de ensino precisou se reorganizar para abrigar essas crianças.

Em 27 de junho de 2007, teve início, por meio do Decreto Municipal nº. 10.000, a gestão compartilhada entre Secretaria de Assistência Social e Secretaria Municipal de Educação dos Centros de Educação Infantil do município de Campo Grande/

MS. Esse Decreto dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e as obrigações dos órgãos de gestão compartilhada. Consta, no Art. 2º, parágrafo 1º, que as atribuições conferidas à SEMED visam proporcionar a formação integral da criança na etapa da Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complementação à ação da família, cumprindo as funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil. De acordo com esse documento, a escola deve atuar como um agente de transformação social, proporcionando aos educandos o acesso e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, pautado na dialética das relações sociais, na compreensão crítica e histórica da realidade social. O principal agente desse processo de transformação social é o educador, que atua como mediador e sistematizador da prática pedagógica (CAMPO GRANDE/MS, 2008).

Em 2014 os CEINFs passaram para a gestão exclusiva da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, momento em que foi necessária uma reformulação e a elaboração de um novo Plano Municipal de Educação (2015-2024). Um dos aspectos levado em consideração nesse documento foi a obrigatoriedade da oferta de vagas na educação infantil pelo poder público. O princípio da obrigatoriedade, determinado pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, prevê que a matrícula seja obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. A frequência da criança a partir dos quatro anos de idade (Pré-escola) nas instituições de educação infantil passou a ser “um meio de propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras” (VIEIRA, 2011, p. 257).

Em Campo Grande/MS existem 100 CEINFs distribuídos em oito regiões. Esses Centros de Educação atendem crianças de quatro meses a cinco anos de idade. O CEINF escolhido como campo empírico da pesquisa aqui relatada é o que atende o maior número de alunos - 283 matriculados - e possui um corpo pedagógico composto por 17 professores e 28 recreadores (profissionais sem formação docente, que atuam auxiliando as crianças durante as atividades pedagógicas, porém ficam com as crianças no período oposto ao que atuam os docentes (DIOGRANDE, 2015, p. 6).

4 | A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROFESSOR QUE ATUA NESSA ÁREA NOS CEINFs DE CAMPO GRANDE/MS

O CEINF é uma instituição da Rede Municipal de Ensino na qual acontece a primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Trata-se de um ambiente que não é a escola regular, cujo tempo de atendimento é diferente, porém a finalidade da

educação é a mesma. O professor que inicia seu trabalho nesse local vivencia o impacto dessa diferença. Portanto, além de estar preparado para uma rotina diferenciada, ele precisa conhecer muito bem sobre as características, as especificidades e como se dá o desenvolvimento das crianças na faixa etária atendida no CEINF.

Uma das metas para os CEINFs, vem ao encontro do Art. 2º da lei 11.738/2008, que garante aos professores o direito a um terço da hora/atividade para se dedicar ao planejamento e atividades diversas fora de aula. Assim, a Secretaria de Educação resolveu incluir as atividades de Educação Física e Artes, pela relevância dessas duas áreas, na aprendizagem das crianças, e por serem realizadas por profissionais licenciados. Entretanto, ressalta-se que nem todos os professores que lá atuam são licenciados ou possuem formação em nível superior; desse modo, esses profissionais dividem-se em duas categorias: professores graduados e atendentes ou auxiliares cuja formação é o nível médio.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica - educação infantil em creches e pré-escola, ensino fundamental, ensino médio - e demais modalidades de ensino: profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial (GATTI, 2010, p. 1.359). A licenciatura em Educação Física garante a formação de para atuarem, de forma específica e especializada, nessa disciplina.

Embora a carga horária dos CEINFs não seja organizada como nas escolas de ensino fundamental, é muito importante que neles atuem professores com formações específicas, tendo em vista a contribuição que isso representa para o trabalho com a criança pequena. Na área específica da Educação Física, destaca-se a importância desse campo de conhecimento articulado ao currículo que se defende para a educação infantil.

O trabalho docente desenvolvido nos CEINFs é de extrema relevância; a qualidade da educação ofertada nesses estabelecimentos compete, essencialmente, à ação do educador, que envolve educar e cuidar, com a finalidade de possibilitar, como já foi dito, o desenvolvimento integral da criança.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, resolveu que as turmas dos CEINFs, ainda que vivenciem uma rotina diferente do ensino fundamental, tivessem experiência com a atuação de outros profissionais, como o professor de Educação Física. Contudo, não há nenhum documento legal específico que preconize a inserção da Educação Física nos CEINFs; trata-se apenas de uma discussão interna da Secretaria Municipal de Educação, que aproveitou o momento de mudança e inserção da educação infantil na educação básica para ajustar esse tipo de mudança, ainda que não oficializada por Lei.

Com relação ao planejamento das atividades no CEINF, *locus* da pesquisa que deu origem a este estudo, as professoras de Educação Física afirmaram que tem autonomia para desenvolvam as atividades que consideram mais adequadas aos objetivos propostos, recebendo apoio da coordenadora e da diretora.

As atividades ministradas pelos professores da disciplina são elaboradas em conformidade com a realidade do CEINF, levando em consideração o fato de que “na educação infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer e oportunizar momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o seu desenvolvimento” (BROSTOLIN; ROSA, 2013, p.45).

Destaque-se, ainda, que o trabalho do professor de Educação Física não deve ser isolado da dinâmica de trabalho da instituição, tampouco do professor regente. O trabalho desenvolvido pelas professoras entrevistadas é um tempo de aula que faz parte da dinâmica da instituição e da rotina da classe.

No trabalho da Educação Física com a criança pequena, a brincadeira e o movimento estão imbricados. As atividades devem levar em consideração o lúdico como elemento essencial para a ação educativa na infância, a brincadeira com a linguagem corporal, com o corpo e com o movimento. Nesse sentido, as atividades físicas desenvolvidas no CEINF são selecionadas de acordo com a idade, habilidades e o grau de desenvolvimento em que as crianças se encontram. As cantigas de roda e as brincadeiras cantadas são atividades que motivam muito as crianças e também muito utilizadas pelas professoras deste estudo. No entendimento de Santos (1997), a música constitui uma atividade provocadora da expressão corporal espontânea; quando incentivada desperta o interesse das crianças tanto para a própria expressão corporal como também para outros temas tratados em sua letra. Como recurso pedagógico, colabora para a aprendizagem, especialmente na fase de alfabetização.

O currículo da Educação Física é elaborado pelos professores da disciplina e pelos professores pedagogos, regentes das turmas, a partir do plano anual da instituição, e procura estar “intimamente ligado à realidade da sala de aula, devendo ser reconstruído com um olhar crítico, considerando os diferentes saberes produzidos ao longo da história” (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 20).

Com relação ao CEINF *locus* desta pesquisa, verificou-se que as profissionais de Educação Física procuram trabalhar de acordo com o que está preconizado no Referencial Curricular; contam com a parceria da coordenadora e das professoras regentes para desenvolverem as atividades, e, também, dos pais, que colaboram com doações de material, já que a instituição carece de material pedagógico, contando tão somente com alguns poucos jogos educativos, conforme afirmaram os professores. As professoras fazem uso constante de materiais recicláveis, confeccionam brinquedos com os materiais que possuem, planejando e desenvolvendo o trabalho dentro das possibilidades e das condições oferecidas.

Porém, a falta de material pedagógico para trabalhar as atividades de Educação Física com as crianças na Educação Infantil não é exclusividade dos CEINFs de Campo Grande/MS. Santos, Mendes e Ladislau (2016), ao entrevistarem seis professores de escolas da rede pública e quatro da rede privada de ensino, de diferentes regiões da cidade de Montes Claros-MG, também constataram que a falta de materiais adequados, em número e qualidade, para as práticas corporais dos alunos é uma

das dificuldades enfrentadas. Esse quadro é mais grave nas escolas públicas - ainda que se evidencie, também, nas escolas particulares.

Além de materiais adequados, para a prática da Educação Física, há a necessidade de um espaço físico adequado - uma quadra, de preferência coberta, para que as crianças fiquem protegidas do excesso de sol, da chuva e do frio; um terreno plano no qual se desenvolvam atividades sem a preocupação com acidentes; material adequado, apropriado às idades e características das crianças.

A questão do espaço para o desenvolvimento de atividades na Educação Infantil é contemplada no RCNEI (BRASIL, 1998). Segundo o documento, as crianças precisam de espaços adequados para engatinhar, caminhar, correr, pular, dançar, brincar de maneira segura e confortável. Na área externa, onde normalmente são realizadas as atividades físicas com o professor de Educação Física, é imprescindível que sejam disponibilizados espaços lúdicos que possibilitem, às crianças, correrem, balançarem-se, escorregarem, rolarem, subirem, descerem, pendurarem-se e escalam em ambientes distintos. Verifica-se, portanto, que a organização dos espaços das instituições de educação infantil é crucial, tendo em vista que interferem diretamente nas atividades a ser desenvolvidas.

Um professor comprometido com seu trabalho fará toda a diferença na instituição de educação infantil. As ações de profissionais com esse perfil “possibilitarão que seja atingido o objetivo legal da educação infantil, de proporcionar desenvolvimento integral e integrado das crianças, complementando a ação da família” (CORSINO, 2005, p. 216). É o professor (inclusive o de Educação Física) quem organiza os materiais e conduz as atividades; para que seu trabalho alcance êxito ele precisa “torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo” (MULLER; REDIN, 2007, p. 17).

5 | BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEINF

Estudiosos que abordam o tema, e a própria observação da realidade atestam que fatores como espaço, material, recursos infraestruturais, além de tempo suficiente e bem planejado não predominam no dia a dia das instituições escolares e no exercício da docência. Assim, é comum encontrarem-se professores insatisfeitos, descontentes e pouco realizados com o trabalho que desenvolvem nas escolas, ainda que existam aqueles que conseguem “driblar” as situações adversas e sentirem-se satisfeitos, contentes e realizados. Está travado o duelo: bem-estar X mal-estar. Como ele acontece na vida profissional do professor de Educação Física atuante na Educação Infantil?

O trabalho docente não se restringe apenas à prática do professor em sala

de aula; ele envolve inúmeros fatores e aspectos, incluindo a forma de organização e gestão da instituição, a cultura disseminada ali, além do contexto social em que o educador se insere. A finalidade do trabalho docente, conforme considerado por Basso (1998), é mediar o conhecimento para que o aluno, por meio da educação formal, aproprie-se da cultura e entenda a realidade social e o desenvolvimento individual dentro da mesma.

Para Tardif (2005), a base desse trabalho são, primordialmente, as relações interpessoais; ele se constitui de uma atividade em que o profissional se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é outro ser humano, a fim de mediar o conhecimento.

Rebolo (2012, p. 123) considera que o trabalho docente, como um

conjunto de ações e relações que o professor realiza durante sua vida profissional, depende, para ser efetivado, da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.

Nem sempre o trabalho desenvolvido pelo professor lhe traz satisfação, pois a realidade docente, na prática, é bem dissonante entre o que se pensa e deseja e o que se concretiza.

No ambiente escolar, as boas condições para a realização do trabalho do professor, o reconhecimento de suas ações por parte dos gestores e da comunidade, uma satisfatória recompensa salarial são alguns fatores considerados aspectos causadores da satisfação do trabalho docente. As situações que trazem insatisfação no trabalho, o sofrimento e a desvalorização do magistério por parte da sociedade, entretanto, são fatores que podem gerar, nos professores, o que alguns autores como Esteve (1999) e Jesus (1998) chamam de 'mal-estar docente'.

O bem-estar docente é resultante da avaliação positiva que os professores fazem do seu trabalho e da sua própria vida relacionada ao trabalho. Expressa a ideia de motivação docente relativa a um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir realizar seu trabalho frente as dificuldades que a profissão apresenta, na busca de ultrapassá-las e chegar ao melhor do desempenho (REBOLO, 2012; JESUS, 1998).

O bem-estar ou o mal-estar podem fazer parte do trabalho de qualquer professor, independentemente da sua área de atuação. Para elucidar questões relativas ao bem-estar e ao mal-estar no trabalho docente, Rebolo e Bueno (2014) sugerem uma reflexão a partir de quatro componentes da dimensão objetiva desse trabalho, quais sejam: a atividade laboral, o componente relacional, o socioeconômico e o da infraestrutura do ambiente de trabalho.

Com relação ao primeiro componente, a atividade laboral, Rebolo (2012) considera que, para haver satisfação no trabalho do professor, é importante que suas tarefas sejam diversificadas, sem excesso de rotina, não monótonas, que não sejam dissonantes entre si, ainda que exijam diferentes habilidades.

Fortemente responsável pelo bem-estar do professor é o componente relacional, tendo em vista que, por se tratar de uma pessoa que lida, trabalha com pessoas – alunos, pais, funcionários, coordenadores, gestores –, vê-se envolto por questões relacionais. Rebolo (2012, p. 40) explicita que

O componente relacional do trabalho docente diz respeito ao modo como as relações interpessoais acontecem na instituição escolar e os elementos que intervêm para torná-las satisfatórias ou não. Esses elementos estão relacionados à liberdade de expressão, à repercussão e aceitação das ideias dadas, ao trabalho coletivo, ao reconhecimento do trabalho realizado/feedback, à ausência de preconceitos e discriminações, ao apoio socioemocional e à participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias.

Ensinar é um ato emocional, conforme consideram Rausch e Dubiella (2013), conquanto seja diferente para cada professor. Essas autoras consideram que “as atitudes positivas em relação aos colegas, aos estudantes e a si próprio são fontes de bem-estar, pois os sucessos diários dependem da valorização das qualidades pessoais e relacionais” (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1047). Para elas, o bem-estar docente tem estreita relação com o bem-estar discente, já que a satisfação do professor tem influência direta em como o aluno se sente satisfeito, de modo especial em sala de aula. Nesse raciocínio, bem-estar docente pressupõe gostar de ensinar e de estar com os alunos.

Outro componente do bem-estar docente, segundo Rebolo (2012), relaciona-se ao fator socioeconômico, bastante abrangente, por sinal, uma vez que envolve uma série de questões que, juntas ou separadas, podem interferir na satisfação do professor:

[...] salário, salário variáveis (bônus, gratificações, hora extra etc.), benefícios (materiais e não materiais), direitos garantidos, estabilidade no emprego, plano de carreira, horários previsíveis, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores e funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional e desenvolvimento profissional (REBOLO, 2012, p. 45).

Há uma questão igualmente pertinente, que vale a pena ser referida pela importância que representa ao objeto deste estudo – o bem-estar/mal-estar do professor de Educação Física do CEINF. Trata-se da carga horária do professor de CEINF, em Campo Grande/MS. Alguns professores não têm a carga horária completa em uma só instituição e precisam complementá-la em outra(s). De certo modo, essa realidade tem influência na sua vida funcional, uma vez que, por inferência, esses professores dificilmente conseguem manter o vínculo desejado em cada instituição onde trabalham.

O quarto e último componente do bem-estar docente, tal como exposto por Rebolo (2012, p. 48), é o componente infraestrutural, que diz respeito às “condições materiais e ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das

instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos [...]”. De acordo, ainda, com Rebolo e Bueno (2014, p. 6),

Várias pesquisas mencionam a influência negativa das condições precárias de trabalho e da inadequação ou insuficiência de infraestrutura e de materiais básicos sobre a saúde física e psíquica dos professores, gerando mal-estar docente, sofrimento psíquico, abandono da profissão, falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo dos professores (Esteve, 1992; Batista; Odelius, 1999; Lapo; Bueno, 2002, 2003; Chan, 2006; Hadi et al., 2009).

Paula e Naves (2010, p. 69) consideram que o bem-estar docente se evidencia em uma “tensa, conflituosa e dialética relação com o estresse dos professores”. Por essa perspectiva, de acordo com as autoras, “as fontes de estresse e bem-estar não se separam, mas se intercambiam, obrigando a que se pense na totalidade e nas contradições das práticas educativas, nos horizontes pessoais, sociais, culturais, políticos e históricos do fazer docente”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, o movimento, para a criança de zero a cinco anos significa muito mais do que simplesmente mexer com os membros do corpo ou se deslocar de um espaço para outro. É por meio do movimento que a criança consegue se expressar e se comunicar utilizando os gestos, as mímicas faciais, enfim, todas as partes do corpo servem como uma forma de as crianças interagirem com os seus pares e com o mundo em sua volta.

Apesar da importância dessa área do conhecimento para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, nem sempre existe um espaço físico disponível e materiais apropriados e em quantidade suficientes para as atividades de Educação Física, o que normalmente compromete o trabalho do professor dessa área.

Para as professoras que participaram da pesquisa que deu origem a este estudo, a falta de materiais constitui um desafio que elas conseguem enfrentar por meio de estratégias criativas e improvisação. Essa situação que, para muitos, poderia se mostrar adversa, para as professoras em questão, não chega a ser um fator causador de mal-estar, haja vista que elas transpõem suas dificuldades com criatividade e ajuda efetiva dos gestores, colegas e pais dos alunos.

Com relação à forma como as atividades de Educação Física são incorporadas na rotina das turmas do CEINF, as professoras participam de praticamente todos os momentos da rotina das crianças, levando em conta a caráter ininterrupto das atividades nessa instituição educacional. No momento das refeições, por exemplo, o professor de Educação Física participa orientando, ensinando as questões de respeito, as atitudes apropriadas ao momento, como a coordenação motora, a maneira ideal de usar a colher, o controle dos movimentos do corpo, além de atitudes relacionais

como controle, paciência, saber esperar sua vez, já que o espaço é dividido com os colegas.

Há um fator que merece ser considerado: o aprimoramento e desenvolvimento profissional. Foi ressaltada, pelas três professoras, a importância de a SEMED investir na formação dos professores, uma vez que, como relatado por elas, na graduação não tiveram disciplinas específicas para a atuação na Educação Infantil.

Nesse sentido, o que se deve considerar é a necessidade de que os CEINFs discutam sobre a importância do componente curricular da Educação Física, de que o professor de Educação Física seja valorizado pelas instituições e, ainda, de que as instituições formadoras preparem o professor de Educação Física para que possam atuar efetivamente na educação infantil.

O resultado do estudo, que responde à problematização que norteou a pesquisa, é que as três professoras de Educação Física do CEINF, apesar das dificuldades que vivenciam no dia-a-dia da escola, sentem-se satisfeitas e felizes no trabalho que desenvolvem na instituição, principalmente por sentirem-se apoiadas e valorizadas pela comunidade escolar (diretora, coordenadora, pais e alunos); além disso, afirmam que trabalham fazendo o que gostam e que têm afinidade com a faixa etária atendida no CEINF.

REFERÊNCIAS

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Abril 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC, 1996

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998 v. 1.

BROSTOLIN, M.; ROSA, M. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J. C.; BROSTOLIN, M.R.; SOUZA, N. M. **Instituição escolar na diversidade**: políticas, formação e diversidade. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CAMPO GRANDE/MS. **Decreto n. 9.891**, de 30 de março de 2007. Diário Oficial de Campo Grande-MS, Ano X n.2.272, Segunda Feira, 02 de Abril de 2007.

_____. **Decreto Municipal n.10.000**, de 27 de Junho de 2007. Diário Oficial de Campo Grande-MS, Ano X n. 2.339, Sexta feira, 13 de Julho de 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2008**.

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org). **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 204- 2016.

DIOGRANDE. **Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025)**. Diário Oficial de Campo Grande-MS. Ano XVIII nº 4.299, 24 de junho de 2015.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

KHULMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NUNES, D. G. Educação Infantil e o mundo político. **Rev. Katál**. Florianópolis. v.12, n. 1, p. 86-93, jan/jun 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação** – PEE/MS, 2014-2024.

MULLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E. et al (org). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediações, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In: OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. Cortez: São Paulo, 2002.

PAULA, A. C. R.; NAVES, M. L. de P. O estresse e o bem-estar docente. B. Téc. Senac: **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010.

RANGHETTI, D. S.; GESSER, V. Currículo Escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: Os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELI, M. A. de S. (Org). **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, A. C.; KRAMER, S. (Org). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SANTOS, N. S.; MENDES, J. S.; LADISLAU, C. R. Educação Física Escolar: dificuldades e estratégias. **V Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**. Tema: Educação Física/Ciências do Esporte: políticas, dilemas e controvérsias. 25 a 27 de Setembro na Universidade Federal de Lavras (MG). Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/6383-21945-1-PB.pdf> Acesso em: 23 agos. 2016.

SANTOS, S. M. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola** V.5, n.9 (2011): 245-262.

LIVRO DA VIDA: MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Moreira Rabelo

RESUMO: Este artigo surgiu de uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo analisar as contribuições do Livro da Vida, como instrumento mediador da memória das crianças sobre suas vivências no cotidiano escolar. Os objetivos específicos foram (i) identificar os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil; (ii) analisar o grau de participação dos alunos na produção do Livro da Vida; (iii) analisar que tipo de conteúdo o manejo do Livro da Vida permite às crianças recordarem-se sobre suas vivências escolares. O *locus* do trabalho investigativo foi uma turma de Educação Infantil. A produção da pesquisa empírica foi realizada através de: (i) observação da produção do Livro da Vida, focalizando-se as atividades propostas neste trabalho; (ii) entrevista com a professora e (iii) entrevistas com parte de seus alunos (cinco); a realização dos procedimentos metodológicos foi vídeo filmada. O material foi analisado a partir dos aportes da teoria Histórico-cultural sobre a memória mediada, sua constituição social e sua importância no estabelecimento das relações das crianças com a escola e com as práticas pedagógicas. Após as análises chegamos à conclusão que o Livro da Vida nas mãos das

crianças se transforma em um documento de memória, possibilitando a transformação de imagens em lembranças e sentimentos, sendo assim memorizados.

PALAVRAS-CHAVE: Memória mediada; Memória, Livro da Vida, Educação Infantil.

BOOK OF LIFE: MEMORIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This Paper came from a Master's research that aimed to analyze the contributions of the Book of Life as an instrument mediating the memory of children about their experiences in school. The specific objectives are (i) Identify the forms of production and use of the Book of Life in the daily life of a class of Early Childhood Education; (ii) Analyze the measure of students participation in the production of the Book of Life; (iii) Analyze what kind of content the handling of the Book of Life allows to children remember about their school experiences. The locus of the investigative work was a Kindergarten class. The production of empirical research was made from: (i) Observation the production of the Book of Life, focusing on the activities proposed in this paper; (ii) Interview with the teacher; The methodological procedures were videotaped. The material was analyzed from contributions of the Historical-cultural theory on mediated memory, its social constitution and its

importance in the establishment of children's relations with school and with pedagogical practices. After analyzing, we conclude that the Book of Life in the hands of children, becomes a document of memory, enabling the transformation of images into memories and feelings, thus being memorized.

KEYWORDS: Mediated memory; Memory, Book of Life, early childhood education.

INTRODUÇÃO

A concepção de si e da sociedade é profundamente dependente da memória; um indivíduo, quando perde sua memória, perde também sua identidade, suas características únicas, sua história. A memória retém os fatos, experiências, acontecimentos vividos e é, a partir dela, que se pode retransmiti-los para outros, para as mais novas gerações, dessa forma partilhando e permitindo a continuidade das produções culturais. A memória é importante tanto para a constituição de si, como da sociedade humana, sendo que a constituição do indivíduo depende da sociedade em que este está inserido e vice-versa.

A memória é um elemento essencial no desenvolvimento da identidade cultural individual e coletiva; é através dela que as tradições e experiências expressivas, são registradas e assim podem ser preservadas. Para a construção do desenvolvimento de uma sociedade é preciso conhecer seu passado, suas histórias e conhecimentos.

Dentro dos diferentes espaços em nossa sociedade, dedicamos especial atenção à escola, lugar muito importante na produção de memórias e, conseqüentemente, da subjetividade, da compreensão de si como sujeito; a escola é um lugar de intenso convívio, em que estão presentes acontecimentos significativos para professores, alunos, pais, gestores e funcionários.

Recordar do espaço da escolar, do espaço da sala de aula, envolve afetos e desafetos. Constitui-se por lembranças de uma identidade grupal, da possibilidade de reconhecer-se como parte (sendo aluno, professor, funcionário, pai etc.) de um todo. Um grupo, pertencendo a uma sala de aula, recria para si a própria escola e o sentido de ser aluno. (SOUZA, 2001).

Smolka (2006) argumenta que quando refletimos sobre a esfera das práticas escolares mobilizam-se em nós lembranças, imagens, conceitos, sentidos, pré-conceitos que foram historicamente construídos.

O período escolar tem grande significado para cada sujeito, durante sua trajetória de vida. Os alunos, tanto enquanto indivíduo único quanto enquanto classe coletiva, junto com os professores, funcionários e colegas vão simbolizando o sentido particular social e cultural da escola (SOUZA, 2001).

Mesmo sendo consensual o reconhecimento sobre a importância da memória para o desenvolvimento infantil e a apropriação dos conhecimentos, quando se coloca em foco a questão das recordações, ressignificações e compartilhamento das memórias das crianças relativas a suas experiências em seus anos anteriores

escolares, estas não costumam ser trabalhadas e/ou valorizadas dentro das instituições escolares.

Como exemplo desta dinâmica de não valorização daquilo que cada criança viveu anteriormente, podemos apontar que em nossa sociedade há uma ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois o passado dessas crianças não é tomado como objeto de reflexões dentro do sistema de escolarização; as ações, as linguagens, os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil normalmente não são lembrados dentro do Ensino Fundamental.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) comentam que as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental ao incluir em seus currículos, estratégias de transição entre essas duas etapas da escolarização, colaboram para o processo de desenvolver nas crianças, de forma mais saudável e prazerosa, o desejo de aprender. Entretanto, este tipo de iniciativa e trabalho de integração entre os dois segmentos é muito raro em nosso sistema escolar.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental beneficiam-se de uma construção de significações particulares não só previamente estabelecidos, mas ressignificados nos acontecimentos da história. A omissão de estratégias entre a transição dessas etapas de educação pode constituir-se como um problema. Já estratégias de transição em que abrem-se espaços para ouvir a fala, a narrativa infantil favorecem os vínculos, os sentidos e as mudanças institucionais e pessoais (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011).

Um material tão rico como o Livro da Vida, uma das propostas pedagógicas de Freinet, sobre a qual esta pesquisa desenvolveu análises, poderia ser uma forte ferramenta mediadora na construção das novas relações das crianças em suas escolas atuais ou futuras, ajudando na construção de certo vínculo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na medida em que se constitui como importante instrumento mediador das memórias. O Livro da Vida pode colaborar, assim, em diversos aspectos para que essas crianças possam recordar as atividades já desenvolvidas em seus anos anteriores escolares, podendo ressignificar as novas relações e os novos aprendizados.

Essa pesquisa buscou responder à seguinte questão: a prática pedagógica proposta por Freinet, o Livro da Vida, é uma ferramenta facilitadora, potencializadora do processo de memorizar?

A MEMÓRIA

A memória é um processo cognitivo que consiste no arquivamento e na lembrança de acontecimentos, informações, conhecimentos, sentimentos, etc. A memória é a capacidade humana de registrar episódios e acontecimentos do passado e retransmiti-los às novas gerações; é através da memória que conhecimentos são consolidados, que a aprendizagem é desenvolvida. A memória é essencial para

a sobrevivência humana e sua adaptação ao meio social. A memória é um dos processos mais importantes para nos tornarmos únicos e nos constituirmos com uma identidade pessoal, singular. Nossos sentimentos, emoções, relações sociais, estão totalmente interligadas com a memória; sem ela esses não seriam possíveis de serem desenvolvidos.

A memória é fundamental nesse processo construção da consciência, pois este é um movimento que vai se constituindo de forma dialética ao longo do curso tanto da história da sociedade como da história de cada indivíduo particular; a memória é a função psicológica que conserva a história da sociedade e a particular de cada ser humano.

A memória, ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade, foi aperfeiçoada e desenvolvida de forma intensa, sobretudo em decorrência das formas de escrita que prevaleceram em cada cultura, em cada sociedade (Inumar e Palangana, 2004).

Estas autoras destacam que a memória desenvolve-se como atributo dos homens de um determinado tempo e cultura, é uma função social e individual, ou seja, a memória não se forma no interior do indivíduo, isoladamente. Ela se constitui através de suas relações com as outras funções psicológicas como a percepção, a atenção, os sentimentos, o raciocínio e decorre de diversos procedimentos e instrumentos colocados à disposição dos sujeitos e utilizados no meio social. Desenvolve-se, assim, graças à interação dos homens entre si e destes com a realidade material.

Vygotsky, (1995) comenta que desde o seu início como ciência, a Psicologia tem analisado a memória como uma função de origem e natureza orgânica, buscando determinar a base fisiológica de tal função e estudando-a, principalmente, do ponto de vista do desenvolvimento quantitativo (quanto conseguimos memorizar e por quanto tempo). A memória na Psicologia tradicional é estudada principalmente como função fisiológica.

A memória mediada desenvolve-se nas relações sociais para um domínio progressivo dos instrumentos semióticos que aprimoram a capacidade de lembrar. Vygotsky (1995) observou em seus experimentos de que maneira a criança vai se tornando capaz de construir formas de mediação da memória. Assim, ele parte desta distinção entre memória imediata e memória mediada, distinguindo estas duas linhas de desenvolvimento da memória, destacando que a linguagem introduz alterações essenciais nelas. Assim, quando memorizamos algo através de uma anotação, nós modificamos em profundidade o que e como nós memorizamos.

As pesquisas que Vigotski desenvolveu mostraram que, já nos anos pré-escolares, a criança começa a usar corretamente instrumentos auxiliares para memorizar. Se na memorização natural ocorre uma ligação especial entre dois pontos, na mnemotécnica introduz-se um novo elemento, um signo que afeta esta ligação (VYGOTSKY, 1995).

Rocha (2013) destaca que, ao começar a frequentar a escola, a criança se depara com inúmeros instrumentos para a constituição da memória mediada externamente.

A apropriação das crianças destes sistemas de representação numéricos, o domínio da escrita e o uso diário de artefatos como agendas, cadernos, correspondem ao cotidiano presente na cultura escolar, e são condições já tão conhecidas que poderíamos chegar a considerar que não existem outras problematizações sobre a escola e o seu papel desempenhado em associação à constituição da memória cultural.

E abrir possibilidades como essas para que as crianças possam acumular experiências psicológicas e, dessa forma, possam se apropriar de recursos semióticos para memorizar, é algo importante para que os professores compreendam quais caminhos que seus alunos elegem, para assim organizarem novas práticas pedagógicas para que o desenvolvimento dessas crianças ocorra de uma forma cada vez mais rica. E, para além disso, essas ações podem proporcionar uma retomada das questões propostas por Vigotski referentes ao processo de memorização, e assim discuti-los. Para Rocha (2013) a escola pode ir além das funções já ressaltadas pelos autores da psicologia Histórico-cultural, e aprimorar os trabalhos pedagógicos é algo imprescindível para aperfeiçoar as competências dos que deles participam.

FREINET E SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Freinet concebe as crianças como indivíduos que precisam ser respeitados em seu estado físico e psíquico; elas necessitam ter liberdade de escolha dentro das atividades propostas, liberdade de pensamento, de ações. E as técnicas educacionais devem trabalhar de forma que ampliem a participação, a libertação, e que formem indivíduos críticos. Para isso, o professor precisa estar frequentemente estudando e trocando suas experiências com os demais colegas (FONSECA; *et al.*, 2005).

Para Freinet o professor tem a função de ajudar e mediar a construção da criança como indivíduo na sociedade em que vive. Freinet propõe que a escola seja um espaço centralizado nas crianças e que as atividades sejam desenvolvidas a partir das escolhas dos alunos em um espaço contendo diversos tipos de materiais e diversas técnicas de trabalho. Buscava, dessa forma, construir uma educação significativa por meio de vivências reais.

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar com preparar e oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades (Freinet, 1996 apud COSTA, 2013, p.5).

O professor busca proporcionar que as crianças relacionem suas vivências com o conhecimento, produzindo uma aprendizagem significativa. Porém, para isso, é importante o desenvolvimento de um planejamento de atividades flexível, mas que tenha objetivos estabelecidos.

A Pedagogia Freinet permite ao professor planejar seu trabalho por meio das

técnicas propostas por ele e dos princípios que as norteiam, buscando garantir que as crianças tenham vivências adequadas e necessárias desde a Educação Infantil. Argumenta sobre a importância de que a criança estabeleça relações significativas com o meio em que vive, com as outras pessoas, com os objetos e com o próprio conhecimento, apropriando-se dele. O professor necessita trabalhar na direção de ampliar as condições para isso ser realizado, sobretudo por meio da valorização daquilo que a criança é capaz de fazer. Nas propostas pedagógicas de Freinet (por exemplo no *Jornal Escolar* e *Livro da Vida*), o trabalho e as produções das crianças são valorizadas e comunicadas aos demais, mostrando a sua importância (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Fonseca *et al* (2005) comentam que o professor tem o objetivo de ajudar o aluno a se conscientizar e se valorizar com indivíduo na sociedade, concebendo sua cultura e sociedade e, assim, a construindo. Freinet propunha que esse método de ensino, sendo trabalhado com os anseios das crianças, se distanciava muito do método de ensino previsto pela burguesia e, desta forma, contribuía para a concepção da criança de sua classe social, de sua própria vida.

Freinet iniciou suas inovações nas práticas pedagógicas com instrumentos como os textos livres e jornais, nos quais as próprias crianças elaboravam seus trabalhos, discutindo e editando os materiais em pequenos grupos, antes de apresentar o resultado à classe. Com o tempo, os textos do grupo substituíram livros didáticos convencionais. Ele também propôs atividades pedagógicas como trabalhos em grupo e as chamadas aulas-passeio, também conhecidas hoje em dia como estudos do meio, sendo atividades educacionais realizadas fora do ambiente escolar, buscando analisar certas situações em seu próprio ambiente.

Barros, Silva, e Raizer (2012), destacam das técnicas de Freinet as formas de trabalhar com as crianças, principalmente proporcionando espaços em que sejam ouvidas, em que possam produzir registros que documentam suas experiências, mantendo viva a memória do grupo, para assim se reconhecerem como participantes das atividades pedagógicas e da produção de sua própria história.

Nas técnicas propostas por Freinet trabalha-se de forma que os professores e alunos se expressem buscando uma cooperação; os alunos aprendem por meio da realização de atividades; é um método em que as tentativas e erros envolvem o trabalho em grupo (FONSECA; TELES, *et al.*, 2005).

Freinet elabora essa proposta por meio de investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela construía seu conhecimento, organizando uma forma de trabalhar com o aluno de maneira que ele percebia onde e quando tinha que intervir, sendo essa intervenção relativa à organização do trabalho, e não relacionada a imposições ou ameaças aos alunos.

Barros, Silva, e Raizer (2012), destacam que a proposta da imprensa escolar, criada por Freinet, por meio de ferramentas como o *Jornal de Classe* e o *Livro da Vida*, possibilitou que as crianças pudessem imprimir seus textos e narrar as suas

vivências escolares. E essas ferramentas colaboram com a memória na infância, fundamentalmente criando possibilidades para o próprio reconhecimento da criança, em seu processo ativo, na atividade pedagógica e na produção da sua própria história (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Bissoli (2009) explana que esses registros, realizados em conjunto com os alunos e a professora, dão maior sentido para a escrita, permitindo utilizá-la como instrumento para a memória. Ao escreverem sobre as atividades desenvolvidas, as pesquisas e passeios realizados em conjunto com o professor, e na educação Infantil pelas mãos da professora, é possível às crianças irem concebendo a função social da escrita. Ao ler as histórias em livros, as notícias nos jornais, os alunos vão compreendendo a função da leitura em seu cotidiano social.

A linguagem escrita é trabalhada por meio dos relatos das crianças sobre vivências significativas que experimentarem; as crianças vão concebendo essa linguagem conforme vão escrevendo, desenhando suas histórias, ideias, informações, sensações (SILVA, 2014).

Segundo Silva (2014), a Pedagogia Freinet busca trabalhar com a aprendizagem da escrita de forma que a linguagem do desenho, a linguagem oral e a linguagem escrita sejam trabalhadas em conjunto, e a criança vá utilizando essas diferentes linguagens, buscando sempre aperfeiçoar e conservar o desejo de diálogo e expressão.

Freinet propõe que a escola seja um espaço centralizado nas crianças, que as atividades sejam desenvolvidas a partir das escolhas dos alunos, um espaço que contenha diversos tipos de materiais e diversas técnicas de trabalho. Busca, dessa forma, construir uma educação significativa por meio das experiências, das vivências reais. A escola proposta por Freinet é uma escola totalmente ligada ao contexto social no qual o aluno vive.

Segundo Nogarotto (2012), para Freinet, as transformações para uma nova concepção de educação e de ensino deveriam começar pelas mudanças do espaço físico da sala de aula, introduzindo instrumentos e organizando oficinas, para que o ensino se transformasse, realmente, em uma educação cooperativa e de produção, tanto individual quanto coletiva.

É preciso organizar a escola de maneira que as especificidades das crianças sejam atendidas, que as reconheçam como cidadãos e que possuam seus direitos garantidos, permitindo-lhes que se apropriem da cultura elaborada ao longo da história e, assim, ampliem suas qualidades humanas. É imprescindível que esse trabalho seja desenvolvido na escola, dependente da intencionalidade do professor, e de como ele propõe isso (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Arce e Costa (2008) dissertam que mesmo que hoje em dia a escola seja universalizada no Brasil, ela ainda continua sendo uma escola que tem a função de responder demandas de uma ordem social burguesa; sendo assim, da forma em que está concebida, ela não é e não será motor de progresso. Freinet propunha que a escola se tornasse um espaço de fala e de escuta das demais classes sociais.

Freinet compreendia que não cabia somente à escola transformar a realidade social, reconhecia suas limitações, mas buscou implementar uma proposta pedagógica para o povo, para a construção de uma pedagogia que formasse indivíduos críticos e conscientes das consequências que são procedentes dentro de um sistema capitalista. Dessa forma, não somente a escola mas a comunidade em volta dela, por meio das relações estabelecidas em conjunto com a mesma, vão se conscientizando e inserindo-se na luta por uma nova sociedade (ARCE; COSTA, 2008).

Freinet buscou em sua vida, através de sua militância tanto política como educacional, possibilitar ferramentas para construção de uma oposição da sociedade que lutasse para que o sistema educacional público fosse transformado, e que a sua proposta de pedagogia para o povo se tornasse um dos caminhos para essa mudança (ARCE; COSTA, 2008).

Freinet buscou desenvolver trabalhos escolares cooperativos, que respeitem a faixa etária, as capacidades de cada um. Buscou desenvolver técnicas que possibilitem às crianças ultrapassarem os aspectos técnicos do trabalho, desenvolvendo uma produção criativa que promova o crescimento intelectual, econômico e social.

Costa (2013) comenta que a escola precisa permitir esse contato da criança com a ciência, de forma que combine a teoria com a prática, desenvolvendo junto a isso responsabilidades diante do coletivo, e hábitos de cooperação. Para Freinet, suas práticas pedagógicas são uma ruptura com a sociedade burguesa, pois são práticas coletivas, contrárias ao ideal da sociedade burguesa que atenta, sobretudo, ao âmbito individual (COSTA, 2013).

As técnicas Freinet colaboram com a apropriação por parte das crianças dos bens culturais historicamente construídos pelos homens. A escola tem a função de oferecer o acesso e fazer com que as crianças de apropriem desses conhecimentos construídos ao longo da história, que os transformem e assim alterem sua própria realidade (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Para Freinet, o vínculo entre a escola e o meio em que está inserida é essencial para o êxito da educação, pois este favorece o nascimento de algumas questões importantes e necessárias para as transformações sociais; postula a importância de práticas cooperativas, democráticas, ativas, dinâmicas e que tenham como meta a compreensão da realidade (COSTA, 2013).

Costa (2013) ainda comenta que a pedagogia de Freinet buscou atender os indivíduos, independente de sua classe social, envolvendo todas as crianças no processo de aprendizagem. Freinet estruturou propostas educativas e culturais que complementassem as ações escolares e fossem voltadas aos alunos.

Barros, Silva, e Raizer (2012), comentam também que é necessário organizar a escola de forma que as especificidades das crianças sejam atendidas, pois se queremos que as crianças se apropriem da cultura e desenvolvam melhor suas qualidades humanas, é preciso que a escola as reconheça como indivíduos que possuem direitos que precisam ser garantidos, sendo um desses direitos o de se

apropriarem da cultura construída pela humanidade ao longo de sua história.

O LIVRO DA VIDA

As técnicas elaboradas por Freinet têm o objetivo de despertar a vontade de aprender do aluno, propondo que o professor necessitaria estudar as condições concretas que estariam impedindo a realização de uma escola ideal, criativa e libertadora.

A documentação é um dos fundamentos da pedagogia freinetiana, é o registro histórico de expressão da criança. O Livro da Vida é uma dessas formas de registro criadas por ele, uma dessas técnicas, sendo esse um caderno no qual os alunos registram seu ano letivo, geralmente é feito em folhas em branco A3, e sua capa e contracapa são confeccionadas pelas crianças. O Livro da Vida é elaborado de forma coletiva, normalmente com o auxílio do professor. Os alunos registram suas impressões, sentimentos, pensamentos e descobertas sobre si e sobre o mundo do seu cotidiano; ao longo do ano letivo, esses registros vão se constituindo através de desenhos, escritas, fotografias e colagens, como um diário da turma.

O Livro da Vida é um instrumento em que os alunos escrevem e noticiam fatos marcantes, importantes que aconteceram com a turma, podendo esse registro ser de um passeio, uma atividade, alguma visita. E pode ser algo vivenciado tanto por um aluno, um grupo pequeno de alunos, como pode também ser algo vivenciado pela turma toda ou mesmo pela escola inteira, pela família e/ou comunidade em que essa turma está inserida. O Livro se torna um espaço em que as crianças podem registrar suas ideias e mensagens através do uso das linguagens da escrita e do desenho, os seus modos de verem as aulas, as atividades que desenvolvem e as suas vidas em si. É uma atividade que permite que as crianças exponham seus diferentes modos de ver a aula e a vida; é uma forte ferramenta para tornar possível o registro das falas infantis, permitindo o arquivamento e a socialização dessas mesmas falas, a qualquer momento.

O Livro da Vida é parte da memória da turma, é uma memória que pode ser (re) vista e analisada. A participação das crianças durante a produção do Livro da Vida é algo que vai se constituindo de forma conjunta e gradual. As páginas do Livro da Vida vão sendo preenchidas com um esboço do que foi vivido e experienciado pelas crianças e demais indivíduos que participaram do cotidiano escolar. Sendo assim, trata-se de uma obra coletiva construída pelos pertencentes a uma mesma turma, fazendo das crianças, junto com a professora, coautoras nesta produção de registros e memórias.

Através do Livro da Vida, as crianças valorizam e percebem que são valorizadas as suas experiências escolares, pois ele possibilita organizar as suas vivências, relatar os acontecimentos e sentimentos vinculados às mesmas. Para Freinet, o Livro da Vida era um espaço de armazenamento de momentos das crianças, por meio

de anotações delas ou dele mesmo como professor. Nessa técnica, registravam-se as impressões das crianças, os lugares visitados, compondo-se também como um documento de comunicação entre as crianças e suas famílias (SAMPAIO, 1994).

Conforme Barros, Silva, e Raizer (2012), O Livro da Vida, permite também que o professor amplie suas relações com os alunos e ajude na reflexão sobre o trabalho realizado. O olhar do professor volta-se para as possibilidades de, intencionalmente, ampliar o contato da criança com a cultura, além de ampliar a sua percepção diante das ações que a criança faz de modo compartilhado ou é capaz de fazer sozinha, sendo mediador da relação da criança com outros grupos e colaborando para uma educação de qualidade.

Barros, Silva, e Raizer (2012), contribuem dizendo que os registros no Livro da Vida colaboram para uma prática pedagógica mais eficiente, refletindo com o auxílio da teoria e criando novas estratégias para ajudar no desenvolvimento máximo das crianças. Também representa a importância que damos para a memória na infância/das crianças. Trata-se, portanto, de uma produção dirigida ao próprio reconhecimento da criança durante seu processo ativo na produção de sua própria história. O professor é um protagonista muito importante na construção desse Livro, sendo ele o mediador para que a documentação seja feita de forma reflexiva e processual, não só para a construção das histórias pelas crianças, como também para a sua própria formação (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Objetivo geral

Analisar as contribuições do Livro da Vida como instrumento mediador da memória das crianças sobre suas vivências no cotidiano escolar

Objetivos específicos

1. Identificar os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil
2. Analisar os modos de participação dos alunos na produção do Livro da Vida;
3. Analisar que tipo de conteúdo o manejo do Livro da Vida permite às crianças recordarem-se sobre suas vivências escolares

Método

Para a pesquisa de campo foi selecionada uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de uma cidade de grande porte do interior paulista. A escola fica localizada em um bairro periférico e recebe crianças de 2 anos e 11 meses a 6 anos em período parcial, sendo esse atendimento oferecido tanto a crianças do próprio bairro como de bairros vizinhos. As professoras dessa instituição, junto com o apoio da coordenação da escola, trabalham com a metodologia Freinet desde 2012.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três procedimentos: a observação do cotidiano da turma, entrevista com a professora e entrevistas com as crianças.

A pesquisa em questão buscou analisar as contribuições do Livro da Vida como instrumento mediador da memória das crianças sobre suas vivências no cotidiano escolar; para isso foi importante o aprofundamento nos conhecimentos geradores de sentido para as crianças analisadas.

Considerando os procedimentos utilizados, buscamos analisar como as experiências eram trazidas pelas crianças, com quais emoções, como as atividades impactaram-nas ou não. Assim, com as observações em campo buscamos não apenas descrever os eventos e a forma como ocorreram as atividades, mas também observarmos, minuciosamente, as mais diversas relações/reações entre e das crianças ao longo do desenvolvimento das atividades cotidianas.

Análises

Por meio das idas a campo identificamos os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil. Observamos desde algumas das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar até como elas eram escolhidas para serem colocadas no Livro da Vida, e de que forma esses acontecimentos foram registrados no Livro.

O ambiente da escola analisada, de nossa perspectiva, está muito de acordo com o que Freinet propôs: a escola realmente conseguia cuidar dessas questões, por meio de suas práticas e propostas pedagógicas. A professora da sala de aula analisada, assim como as demais funcionárias da escola, buscavam desenvolver a autonomia das crianças, incentivando suas capacidades.

O Livro da Vida, pelo que demonstraram as crianças, cumpre o papel de produzir uma maior qualidade nas atividades pedagógicas, pois se torna mais uma ferramenta para a apropriação da linguagem, ao utilizá-la como privilegiado recurso para refletirem sobre o que fazem no dia a dia escolar e para produzirem suas narrativas sobre isso, com muita significação para os alunos. Possibilita, dessa forma um maior desenvolvimento na memória e atenção das crianças.

Ao analisar o grau de participação dos alunos na produção do Livro da Vida, notamos que muitas vezes não era exatamente da forma que eles queriam falar que a atividade eleita era registrada, porém a participação deles é notada por meio dos desenhos, e em algumas situações, pelas falas escritas pela professora exatamente como ditas pelas crianças, em algumas ocasiões.

Durante as entrevistas as atividades que classificamos como as com conteúdo relativo a aspectos afetivos, foram as mais exploradas pelas crianças, correspondendo a 30,5% do total de situações recordadas, sendo desses a sua maioria recordações sobre os antigos colegas da turma. Esse mesmo item correspondeu a somente 9% do total de conteúdo existente no Livro da Vida dessa turma, o que demonstra

que os conteúdos afetivos, embora menos frequentes nos registros, de fato são os que mobilizaram mais comentários do que os de outros tipos. Além desse item, os conteúdos pedagógicos e de datas festivas corresponderam a aproximadamente 36% do abordado durante as entrevistas, sendo esses mesmos conteúdos correspondentes a 46% do que está no Livro. Estes resultados demonstram que esses também foram conteúdos significativos para as crianças.

Na nossa sociedade, ao pensarmos em memórias do passado é comum que imaginemos um adulto/idoso lembrando-se de suas vivências. E acabamos, por vezes, esquecendo que as crianças também são indivíduos históricos e sociais e que também apresentam esses sentimentos de saudades, lembranças de um passado afetivo. Ressaltamos, desta forma, a importância que as crianças atribuem aos vínculos emocionais estabelecidos com os amigos de sala de aula desde muito cedo.

Na primeira infância, as recordações normalmente não ocorrem de maneira cronológica uniforme. Há indícios de que a disponibilidade do Livro da Vida auxilia as crianças a organizarem melhor, temporalmente, estas experiências.

As recordações coerentes começam a surgir com cinco e seis anos, pois é nessa fase que as crianças passam a memorizar com uma sequência e sentido, já dispoem “sistemas de conexões suficientemente firmes e diferenciados” (SOKOLOV, 1969, p. 227 apud INUMAR e PALANGANA, 2004).

Inumar e Palangana (2004) também ressaltam que as crianças que estão na pré-escola podem constituir essa ordenação mais cedo, pois as atividades pedagógicas desenvolvidas nestas instituições podem contribuir muito para esse fator. As entrevistas demonstraram que o Livro da Vida é uma das práticas pedagógicas que podem facilitar essa ordenação de memória cronológica, devido à diferença do que e de que forma as situações ocorridas foram comentadas pelos alunos, sem o Livro e com o Livro.

Placco e Souza (2006) comentam que o professor, ao trabalhar com a memória como ferramenta de aprendizagem e formação, dá abertura para novas perguntas, novas descobertas. O Livro da Vida é uma ferramenta que ajuda na valorização das práticas percorridas, ajudando tanto na memorização das atividades pedagógicas desenvolvidas como na melhoria dessas práticas. O processo de elaboração do mesmo é estimulado por parte da professora e se sustenta ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da memória, ao propor que as crianças relatem as atividades desenvolvidas durante o dia, ou dias anteriores. As entrevistas dessa pesquisa trabalharam ainda mais essa questão, fazendo com que as crianças, através das perguntas da pesquisadora, buscassem relatar situações ocorridas no ano anterior.

A atenção e preparo da professora para elaborar cada atividade para seus alunos e o vínculo criando entre os eles, vínculo este, que era fortalecido por aqueles que trabalharam na escola, pela direção e professora. Favoreceram para que as atividades desenvolvidas durante o ano inteiro, e principalmente as que foram inseridas no Livro

da Vida, se tornassem mais significativas para as crianças que delas participaram.

A apropriação dos conteúdos trabalhados durante o ano inteiro se deu de forma muito mais intensa através da afetividade do que das demais questões sendo assim, podemos dizer que os afetos desempenham um papel importante nas experiências que as crianças vivenciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos diante das análises, que a forma que o Livro da Vida é desenvolvido por essa professora é algo muito valioso dentro do contexto daquela sala de aula, no qual essa técnica é trabalhada. Porém destacamos a importância de buscar novas formas de desenvolver essa atividade, ou até mesmo de retomá-la ao longo do ano, ou anos posteriores, podendo assim, ampliar de forma significativa as contribuições dessa técnica para o desenvolvimento dessas crianças.

Neste trabalho, consideramos que o Livro da Vida como objeto representativo da cultura escolar, de determinada sala de aula, desenvolve mediações em práticas educativas, realizadas dentro da escola e fora dela. No desenvolvimento desta pesquisa buscamos observar se o Livro da Vida, como exemplar rico dos sistemas externos de representação da memória das crianças, desenvolve ou não esse papel mediador da memória. A mediação semiótica foi realizada pelos signos (imagens) que continham no Livro da Vida, e esse processo de transformação dos signos externos em processos internos que formam os sistemas simbólicos, fazendo com que as imagens contidas no livro se tornassem significativas para as crianças.

Os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil ficaram destacados tanto nas observações de campo como na entrevista com a professora, sendo diversos os modos de participação por parte dos alunos para a produção desse material. Produzindo o Livro, as crianças contam o seu cotidiano, as suas atividades e brincadeiras. Desenham e “escrevem” em conjunto com a professora os diversos materiais inseridos no Livro da Vida da turma. Com o Livro em mãos, podem refazer este percurso, pensar sobre suas experiências e sobre si próprios.

Para as crianças o Livro da Vida produz um discurso acerca do outro e de si mesmo. Os conteúdos presentes no Livro são captados com uma conotação perceptiva, e depois quando as crianças passam a descrevê-los, utilizando-se a linguagem verbal, esses conteúdos se transformam para um nível afetivo e cognitivo.

O Livro da Vida nas mãos das crianças se transforma em instrumento de materialização de representação, de memória e de ensino. O Livro se transforma em um documento de memória e pode agir como instrumento de ensino, pois foi construído de forma histórica (dentro de um ano letivo escolar) e foi sendo contextualizado através das atividades que foram elaboradas dentro do contexto social dessas crianças.

As implicações escolares-educacionais e pedagógicas do paradigma Histórico-

cultural do desenvolvimento humano, nas quais se insere a técnica Livro da Vida, apresentada nesse trabalho, demonstra que as qualidades das interações, culturalmente mediadas e significadas, afetam o processo de constituição dos sujeitos.

Sendo assim, chegamos à conclusão que o Livro da Vida, nas mãos das crianças possibilita ampliar essa transformação de imagens em lembranças e sentimentos, transformando esses signos externos em processos internos, sendo assim memorizados.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; COSTA, M. C. D. C. A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET – TRABALHANDO COM HISTÓRIA DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 53-63, junho 2008. ISSN 2318-0870.

BARROS, F. C. O. M. D.; SILVA, G. F. D.; RAIZER, C. M. AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE FREINET PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS TÉCNICAS AO REGISTRO. **Anais do VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil**, São Carlos, 03-06 set. 2012.

BISSOLI, M. D. F. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS TÉCNICAS FREINET. **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. Anais do 17º COLE**, Campinas, 2009.

COSTA, J. M. D. A Criança e a Pedagogia FREINET na Educação Integral. **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO -UFSC**, FLORIANÓPOLIS , 2013.

FONSECA, A. B. D. S. et al. CÉLESTIN FREINET NA LUTA POR UMA PEDAGOGIA ALIADA AO MEIO SOCIAL. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 11, p. 42-57, set/dez 2005. ISSN 1519-0919.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação., Brasília, v. 85, p. 101-113, Dezembro 2004. ISSN 209/210/211.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

NOGAROTTO, L. C. Práticas educativas na educação infantil: a pedagogia Freinet na contemporaneidade, Campinas, SP: [s.n.], 2012. 1989- N686p.

PLACCO, V. M. N. D. S.; SOUZA., V. L. T. D. (Organizadoras). **Aprendizagem do adulto professor**. 2ª. ed. São Paulo, Brasil: Loyola, 2006.

ROCHA, M. S. P. M. L. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições.. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 99-124.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, v. 2, 1994. 239 p.

SILVA, A. L. R. D. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA FREINET: TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA. **Fabe em revista** , Bertoga, v. 4, n. 5, 2014.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Faculdade de Educ Alfabetização, Leitura e Escrita. Pro-Posições**, Caxambu, v. 17, n. 2, maio/ago 2006.

SOUZA, R. F. D. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, v. 18, p. 75-101, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **OBRAS ESCOGIDAS TOMO III- HISTORIA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES. Obras Escogidas**. [S.l.]: Comisión editorial para la edición en lengua rusa, 1995. 261 p.

O BRINCAR E A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A BRINQUEDOTECA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Tiago da Silva Teixeira

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa - MG

Isabella de Oliveira Santos

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa - MG

Daphiny Menezes Figueiredo

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa - MG

Paola de Castro Santos

Universidade Federal de Viçosa
Viçosa – MG

RESUMO: O presente artigo visa relatar sobre o desenvolvimento do projeto que foi elaborado e desenvolvido em 2018 por estudantes do curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa - MG. O projeto foi executado no Consórcio Intermunicipal de Assistência à Criança e Adolescente (CIACA), que realiza acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de risco no município de Viçosa e região. Como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, o brincar constitui-se como um aspecto do direito à liberdade. E com o propósito de garantir esse direito àqueles que estão em período provisório de afastamento do cuidado parental os estudantes propuseram a construção de uma Brinquedoteca, espaço no qual os moradores do

CIACA pudessem interagir entre si, estimulando seu desenvolvimento social, cognitivo, moral e afetivo. A instituição possuía um acervo de jogos e brinquedos que ficavam mal armazenados, sendo necessário limpá-los e organizá-los, para assim, estabelecer quais seriam os materiais a serem adquiridos. Os estudantes construíram os móveis a partir das doações e reciclagem de materiais como caixas de frutas e pallets. Também catalogaram o material disponibilizado e organizaram a brinquedoteca em áreas sendo elas: dramática, silenciosa, artes e de manipulação, com mobiliário adequado a altura das crianças incentivando sua autonomia e as brincadeiras de dramatização nas quais elas poderiam externalizar seus sentimentos e emoções. Além disso, foi oferecido um curso de capacitação aos funcionários para que houvesse a conscientização da importância do espaço para as crianças e adolescentes.

PALAVRA-CHAVE: Brinquedoteca. Ludicidade. Acolhimento institucional.

PLAYING AND THE CHILD IN INSTITUTIONAL CARE: THE PLAYROOM AS A TOOL FOR SOCIAL TRANSFORMATION

ABSTRACT: The objective of the present article is to report on the development of the project that was elaborated and started in 2018 by students of the child education course of the

Federal University of Viçosa - MG. The project was implemented at the Intermunicipal Consortium for Assistance to Children and Adolescents (CIACA portuguese acronym), which provides institutional care for at-risk children and adolescents in the city of Viçosa and region. As provided for in the Child and Adolescent Statute, playing is an aspect of the right to freedom. And in order to guarantee this right to those who are in a temporary period away from parental care, the students proposed the construction of a Toy Library, a space in which CIACA residents could interact with each other, stimulating their social, cognitive, moral and affective development. The institution had a collection of games and toys that were poorly stored, and it was necessary to clean and organize them, to establish what would be the materials to be purchased. The students built the furniture from donations and recycling materials such as fruit boxes and pallets. They also cataloged the material available and organized the playroom in areas such as: dramatic, quiet, arts and manipulation, with furniture appropriate to the height of the children encouraging their autonomy and the role play in which they could externalize their feelings and emotions. In addition, a training course was offered to employees to raise awareness of the importance of space for children and adolescents.

KEYWORDS: Toy Library. Playfulness. Institutional host.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo relata o processo de planejamento e desenvolvimento de uma brinquedoteca, realizado por estudantes do curso de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV). O projeto foi elaborado como parte das exigências da disciplina “Brinquedoteca: Espaço Alternativo de Vivências Lúdicas”, que, a cada período em que é oferecida, realiza a implementação de uma Brinquedoteca em uma instituição de atendimento à infância.

O projeto deste relato foi desenvolvido no Consórcio Intermunicipal de Assistência à Criança e Adolescente (CIACA) de Viçosa - MG. O público atendido nessa instituição são crianças e adolescentes, de 0 a 18 anos, que estão em período provisório de afastamento do cuidado parental e se caracterizam por uma população flutuante.

Os objetivos do projeto foram de reutilizar e arrecadar materiais na montagem da brinquedoteca, proporcionar às crianças um ambiente mais interativo independentemente da faixa etária, elaborar espaços dinâmicos e interessantes que permitam que as crianças possam expressar suas emoções através da brincadeira, e desenvolver curso de capacitação para os funcionários do CIACA.

Neste contexto, durante a elaboração do mesmo, tornou-se relevante pensar na brinquedoteca deste local como um ambiente no qual seria promovido o desenvolvimento da socialização e integração social, uma vez que essa instituição envolve pessoas em situações distintas, com histórias diferentes e de sentimentos variados. Em razão da heterogeneidade do público atendido e tendo em vista que

os envolvidos possuem interesses e necessidades específicas, este projeto tornou-se ainda mais desafiador, sendo que em cada decisão a ser tomada, os estudantes envolvidos precisaram levar em conta o respeito a individualidade das crianças e jovens atendidos, a transitoriedade da casa e o acolhimento daqueles que ainda virão.

A construção da Brinquedoteca vai além de promover o prazer, especificamente, estamos falando em um brincar com intencionalidade, um brincar construído e organizado de acordo com os interesses e as necessidades dos envolvidos, criando estratégias e diferentes possibilidades dentro deste espaço. Um ambiente que possa proporcionar situações de prazer e desprazer, convidando a explorar, a sentir, experimentar e a resolver possíveis situações problemas que venham a surgir. Assim sendo, Winnicott (1982, p. 164) ressalta que:

[...] a brincadeira estabelece o elo entre a realidade interna e externa do sujeito, mantendo-o íntegro. O brincar não representa para a criança apenas uma atividade prazerosa, mas também, um momento que propicia o domínio e a expressão de suas angústias. (WINNICOTT, 1982, p. 164)

O brincar contribui no processo da construção do sujeito, uma vez que estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e social, assim como o desenvolvimento da linguagem, inteligência, a socialização e a autonomia. Brincando se entende melhor o mundo, tem um melhor desempenho em tarefas diferenciadas, ajuda na aprendizagem das regras sociais onde o ambiente lúdico pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão, tão importantes e necessárias para a formação humana e, além disso, ajuda a formar o caráter, ou seja, a identidade do sujeito.

Percebemos a Brinquedoteca e sua relevância no CIACA, como uma estratégia no processo de constituição dos sujeitos, e o brincar como um agente potencializador no fortalecimento de vínculos afetivos entre crianças e adultos, possibilitando a vivência de experiências lúdicas, o resgate da autoestima, a cooperação, mantendo um olhar sensível para a situação vivida pelos mesmos naquele momento.

Diante disso, este projeto tem a intenção de causar uma reflexão em relação à importância do lúdico e do brincar, no que se refere à possibilidade da criação de um espaço de autoconhecimento, do prazer, de experiências, imaginação e de criatividade. Oferecer a essas crianças e adolescentes, a oportunidade de criação e diversão, sob a perspectiva do quanto se faz necessário um espaço onde é possível brincar de forma livre, onde se tem a oportunidade de ousar e de criar, percebendo essa necessidade e as especificidades dos que fazem parte deste ambiente.

Além das leis e órgãos públicos como, o Estatuto da Criança e do Adolescente e Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, que definem, defendem e protegem os direitos das crianças e adolescentes, é preciso que os acadêmicos tomem para si a responsabilidade de colocar em prática o conhecimento adquirido durante sua formação como um retorno para sua comunidade. E a brinquedoteca implementada no CIACA é uma forma de levar o bem estar, cumprindo um papel de cidadania.

2 | O BRINCAR E O LÚDICO, SUA IMPORTÂNCIA SEGUNDO ALGUNS AUTORES

A infância é uma idade de brincadeira, é através das brincadeiras que as crianças descobrem o mundo, assim destacamos a importância do lúdico, pois, são nessas brincadeiras satisfatórias que podemos trabalhar refletir e descobrir o mundo da criança. Segundo Sneyders (1996), “educar é ir em direção à alegria”, então, para irmos atrás dessa alegria é importante que o professor reconheça a importância do brincar, reconhecendo as funções das brincadeiras e jogos.

Como o autor Santos (1990) cita, que “para a criança, brincar é viver”. As crianças brincam em todo momento, e sempre continuarão brincando. Ela brinca por que tem o gosto de brincar, e quando ela não manifesta essa brincadeira algo de errado pode estar acontecendo.

De acordo com Vygotsky (1991), a brincadeira é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos essenciais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. Portanto, brincando, a criança desenvolve a sua identidade e autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências no ambiente à qual está inserido.

Feijó (1992, p. 185) afirma que:

Através do lúdico e de sua história são recuperados os modos e costumes das civilizações. As possibilidades que ele oferece à criança são enormes: é capaz de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil quando da interpretação do brinquedo; travar contato com desafios, buscar saciar a curiosidade de tudo, conhecer; representar as práticas sociais, liberar riqueza do imaginário infantil; enfrentar e superar barreiras e condicionamentos, ofertar a criação, imaginação e fantasia, desenvolvimento afetivo e cognitivo. (FEIJÓ, 1992, p. 185)

As palavras de Feijó (1992) nos levam a refletir que o lúdico vai muito além da utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem. O lúdico diz respeito a um verdadeiro corpo de conhecimento capaz de desenvolver o indivíduo em formação a partir da sua percepção social, experiências, possibilidades e limitações.

Segundo Fantin (2000):

Brincando (e não só) a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças veem o mundo e como gostariam que fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem esse mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver. (FANTIN, 2000 p.53)

O lúdico se desenvolve através de práticas que criam meios próprios para a expressão da criança, permitindo assim a manifestação do imaginário infantil, bem como manifestar seus sentimentos e desprazeres.

O brincar, para Wajskop (1995), é um aspecto histórico social, que vem se construindo conforme a imagem da criança vem se transformando ao longo do tempo. O brincar é um campo importante como meio de interação, confronto, aprendizagem, desenvolvimento, ao mesmo tempo em que as crianças usam da sua imaginação, elas criam relações reais entre elas, estabelecem regras de organização e convivência, como afirma Wajskop.

Para finalizar este ponto do referencial é importante ressaltar também a importância do adulto em possibilitar o contato da criança com diferentes tipos de materiais, ampliando as formas de uso e a imaginação, trabalhando com um mundo criativo e de ficção, proporcionando momentos que respeite os limites e característica de cada criança.

2.2 A importância do espaço da brinquedoteca

É importante construirmos uma definição de brinquedoteca, pois essa é o termo que mais utilizaremos em nossa abordagem.

Segundo Cunha, presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB), a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso em uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

Para Solé, estudante de mestrado da Universidade de Barcelona, brinquedoteca é um local onde a criança pode obter brinquedos em regime de empréstimo e onde pode brincar diretamente com o brinquedo, tendo a possibilidade de um apoio de um ludotecário ou animador infantil. De acordo com Edda Bomtempo a brinquedoteca, como o próprio nome diz, é uma instituição que possui um conjunto organizado de brinquedos; ela é o para o brinquedo o que a biblioteca é para os livros.

Adriana Friedmann (1994) relata que,

Mundo de brinquedo é a primeira ideia que surge para quem entra na brinquedoteca. Brinquedos variados, coloridos, novos, usados, brinquedos de madeira, plástico, metal, pano; aquele de propaganda, outro com que nossos pais brincavam, ou aquele que tão desejado, mas é muito caro. Brinquedos que vão realizar sonhos, desmistificar fantasias ou simplesmente estimular a criança a brincar livremente (FRIEDMANN, 1994).

Entende-se de acordo com Cunha (2010), que a brinquedoteca:

É um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que

incentivem a brincadeira de "faz de conta", a dramatização, a construção, a solução de problemas, a sociabilização e a vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquiagem, os bichinhos, jogos de montar, local para os quebra-cabeças e os jogos (CUNHA, 2010, p. 36-37).

É nesse espaço de ludicidade que as crianças constroem sua personalidade e expõem suas ideias e sentimentos, portanto, este deve ser um ambiente acolhedor e aconchegante que estimule a criança a se envolver no brincar. Neste espaço a criança aprende de maneira mais prazerosa, podendo manifestar seus sentimentos e necessidades, favorecendo também no seu processo de socialização.

Quando alguém chega a uma brinquedoteca deve se sentir tocado e atingido pela magia do local; precisa sentir que chegou a um lugar muito especial, pois ali se respeita o ser humano criança e o mistério do seu vir a ser (CUNHA, 2010, p. 16).

A brinquedoteca é um espaço para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Ela apresenta suas particularidades em relação ao contexto cultural e histórico do lugar, como por exemplo, nos países de língua inglesa é reconhecido como "toy-library", em outros lugares como "ludothèque" e "lekoteks" (RAMALHO, 2003).

Ainda de acordo com Ramalho, 2003, em sua origem, as brinquedotecas eram caracterizadas como um espaço para empréstimo de brinquedos, e foram mudando conforme a necessidade de cada lugar, sendo vista também como um local caracterizado pela existência de um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, voltados a proporcionar um ambiente agradável e de vivências lúdicas.

A brinquedoteca surgiu por uma necessidade de criar um "espaço específico destinado a vivências lúdicas", que vai além do lúdico da infância, articulando também jovens, adultos e idosos. A autora complementa que falar sobre brinquedoteca é, portanto, falar sobre os mais diferentes espaços que se destinam à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivências corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autoestima, do autoconceito positivo, da resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades. (SANTOS, 2011, p.58).

Uma brinquedoteca, de acordo com Schlee (2011) "não pode ser confundida com uma sala de aula ou sala de reuniões ou ainda com uma sala de atividades múltiplas", ela precisa uma ideologia, uma prática, para ser vista como um espaço caracterizado por sua identidade.

3 | A IMPLEMENTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA NO CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA E ADOLESCENTE DE VIÇOSA, MG

O projeto visou à implementação uma brinquedoteca em uma instituição

de acolhimento, CIACA (Consórcio Intermunicipal de Assistência à Criança e Adolescente).

O público atendido são crianças e adolescentes, de 0 a 18 anos de idade, que estão em período provisório de afastamento do cuidado parental e se caracterizam por uma população flutuante.

Foi feita pela própria instituição a solicitação de implementação da brinquedoteca, visando à área que melhor se adequaria a rotina das crianças e adolescentes. O espaço disponibilizado faz parte de um dos cômodos da instituição, o local então destinado ao espaço da brinquedoteca será na recepção, na estrada que dá acesso ao refeitório.

A instituição já tinha uma materialidade disponível, sendo necessário organizar o que já tem e estabelecer quais seriam os materiais que faltavam, para assim poder concretizar a materialidade. Os estudantes se disponibilizaram a confeccionar alguns materiais, e realizar campanhas de doação para arrecadar brinquedos. Durante o processo de organização da brinquedoteca foi registrado, fichado e catalogado toda a materialidade disponível.

Em relação ao orçamento para a implantação, como já mencionado anteriormente, a instituição já constava com um grande acervo de materiais que precisavam ser limpos e organizados. Já no que diz respeito ao custo de manutenção e funcionamento, este é direcionado ao reparo e reposição de brinquedos, o que foi feito pela própria instituição, a partir das doações recebidas.

A organização do espaço foi feita em áreas, subdividas da seguinte maneira: área de leitura, de brinquedo manipulativo e área de dramatização, além da confecção de alguns kits para a área externa.

Em uma breve pesquisa de campo, pensando nas adolescentes que se encontravam na instituição, apontamos como primordial a importância do cuidado pessoal, da individualização, de maneiras para se expressar de higiene e saúde, nossa equipe percebeu que uma área de beleza seria uma área onde tudo isso poderia ser contemplado.

Para à área de leitura, partimos do acervo de livros que já consta na instituição, somente selecionamos e organizamos um espaço onde todas as crianças pudessem ter autonomia e liberdade para acessá-los e com alguns lugares, como puffs, no qual eles possam acomodar-se para a leitura.

Em relação à decoração e ao mobiliário, utilizamos materiais recicláveis, obtido através de doação e de coleta em estabelecimentos comerciais, como tinta, caixotes e pallets.

Voltado para as necessidades dos bebês e das crianças menores, a equipe enfatizou a importância de uma área que proporcione experiências sensoriais, motoras e perceptivas.

2.1 Resultados obtidos com a implementação

Com o projeto implementado obtivemos um ótimo resultado. Como a nossa presença na instituição foi bem empolgante por diversas partes, tanto da coordenação, das crianças e funcionários, conseguimos dar o nosso melhor para a realização e o sucesso da brinquedoteca.

Como a população da instituição é flutuante tivemos acesso às crianças e adolescentes que estavam morando ali no período da implementação, assim como no dia da entrega da mesma acompanhamos todos no encontro emocionante com o espaço harmonioso que foi disponibilizado no ambiente.

Fizemos três ambientes no local, a área dramática que ficou localizada na entrada que fica próximo ao refeitório, a área de leitura, que fica localizada em uma sala separada na qual já existia um ambiente de leitura, porém, não adequado e a área de jogos que ficou localizada na área da sala. Todo o material utilizado para contemplar essas áreas foi doado e alguns foram reutilizados do próprio local. Foram deixados em cada área kits correspondentes à mesma, assim como a catalogação dos mesmos e como utilizá-los.

Para os bebês nós priorizamos disponibilizar brinquedos para desenvolver a capacidade motora, alguns deles foram o velotrol, brinquedos de encaixe, tinta, folha, massinha, etc. Para as adolescentes fizemos uma penteadeira (a mesma possui um tamanho que dá acesso para todos), ela é composta por maquiagem, prendedores de cabelo, chapinha etc.

Em relação à decoração escolhemos a temática borboleta, para representar a transformação da casa. Fizemos também uma capacitação para os funcionários, a fim de que quando saímos do local eles deem a continuidade ao trabalho que fizemos, e deixem as crianças brincar de forma lúdica para lidar com o cotidiano.

O resultado foi marcante, pois os moradores da casa se emocionaram e nos deixaram emocionados, mostrando o quão é importante para eles aquele espaço de descanso, de liberdade e de expressão para que mais tarde eles saibam lidar com os problemas que forem surgindo e com a realidade do dia-a-dia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente cumpre ressaltar que, durante a construção da brinquedoteca, pudemos trabalhar e perceber na prática a relevância dessa realização. A todo o momento, as crianças foram o foco central deste trabalho. Nossas elaborações consideraram os limites, possibilidades, vivências e conhecimentos prévios dos envolvidos. Isto possibilitou a elaboração e a construção de ambientes interativos e dinâmicos, que buscam promover o desenvolvimento integral destas crianças e adolescentes.

É relevante mencionar também que, através do desenvolvimento do projeto,

conseguimos notar a importância da reutilização de materiais e da confecção móveis e objetos. O projeto possibilitou ampliar significativamente diferentes capacidades dos envolvidos, que estudaram, planejaram e desenvolveram, alcançando assim seus objetivos.

Neste sentido, o presente artigo buscou analisar o processo de planejamento e desenvolvimento da brinquedoteca. Esta teve como proposta um ambiente mais interativo, que buscou englobar diferentes idades dos moradores da casa, possibilitando a interação entre as crianças e adolescentes e assim permitindo existir uma troca de saber de ambas às partes.

Por fim, com esta realização pudemos cumprir o nosso objetivo principal que era o de levar um ambiente lúdico para o espaço de acolhimento às crianças, suprindo assim, todas as leis e direitos que protegem as crianças e adolescentes em situações de risco.

REFERÊNCIAS

CUNHA, N. H S. **A Brinquedoteca Brasileira**. In: SANTOS, M. P. dos. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

CUNHA, N, H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

FANTIN, M. **Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil**. In **Síntese da qualificação da educação infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2000.

FEIJÓ, O. G. **O corpo e movimento: Uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

OLIVEIRA, Lecila Duarte et al. **A brinquedoteca hospitalar como fator de promoção no desenvolvimento humano: Relato de experiência**. Santa Catarina, p. 306-312, jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/jhgd/article/view/19920/21997>. Acesso em: 25 set. 2018.

RAMALHO, Márcia Regina De Borja; DA SILVA, Chirley Cristiane Mineiro. **A brinquedoteca Toy library** p. 26-34. *Revista ACB*, 2003, vol. 8, no 1, p. 26-34.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos, et al. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, L. C. C. **Brinquedotecas Comunitárias: O Lúdico como ferramenta para inclusão Social**. 16p. Mestrado-UFPR, [S.I], Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2013/02/BRINQUEDOTECAS-COMUNITARIAS-O-LUDICO-COMO-FERRAMENTA-PARA-INCLUSAO-SOCIAL.pdf>> . Acesso em: 25 set. 2018.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda. 1991.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**. Cadernos de pesquisa, 1995, nº 92, p. 62-69.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

A TECNOLOGIA, COMO ALIADA NA EDUCAÇÃO, NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

José Erildo Lopes Júnior

Mestre em Educação e Docência – UFMG

juniorimat2003@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho reflete sobre o contexto da sala de aula, a relação aluno/professor/conteúdo e as tecnologias como sistema de atuação de modo compartilhado. Objetiva compreender e observar na prática as inúmeras modificações que o avanço da tecnologia trouxe à sociedade globalizada, uma vez que é difícil imaginar escolas que não adequaram ainda suas metodologias aos novos tempos. Percebe e apresenta como na contemporaneidade em que prepondera a tecnologia, o ensino tradicional nas escolas vem perdendo força, ressaltando a importância de surpreender os alunos com atividades que mobilizem a sala. Fala ainda da necessidade de evitar nas aulas o excesso de práticas prontas despertando nos alunos o desenvolvimento e articulação do pensamento. Concomitante a essa abordagem destaca que o sistema educacional impõe mudanças metodológicas para as aulas, dinamismo nas atividades, enfoque para as tecnologias, mas não proporciona igualdade de acesso para todos. Em contrapartida discute que em uma estrutura educacional imprevisível e instável como a nossa, com grande diversidade, uma solução é tentar usar a criatividade estando

consciente da possibilidade de mudanças e adaptações. E por fim, ressalta que a escola na atualidade está em busca de inovação e dinamismo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Sala de aula; Didática.

TECHNOLOGY, AS AN ALLY IN EDUCATION, IN THE CONTEMPORARY WORLD

ABSTRACT: This work reflects on the context of the classroom, the student / teacher / content relation and the technologies as a system of acting in a shared way. It aims to understand and observe in practice the innumerable changes that the technological advance has brought to the globalized society, since it is difficult to imagine schools that have not yet adapted their methodologies to the new times. It perceives and presents, as in the prevailing contemporary technology, traditional teaching in schools has been losing strength, stressing the importance of surprising students with activities that mobilize the room. He also speaks of the need to avoid in the classroom the excess of ready practices that awaken in students the development and articulation of thought. Concomitant to this approach, it emphasizes that the educational system imposes methodological changes for the classes, dynamism in the activities, focus for

the technologies, but does not provide equal access for all. In contrast, it argues that in an unpredictable and unstable educational structure like ours, with great diversity, one solution is to try to use creativity, being aware of the possibility of changes and adaptations. And lastly, it emphasizes that the school in the present time is in search of innovation and dynamism.

KEYWORDS: Technology; Classroom; Didactics.

1 | A SALA DE AULA, EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO, NO MUNDO MODERNO.

No mundo contemporâneo em que prepondera a tecnologia, o ensino tradicional em nossas escolas vem perdendo força. Apesar da constante atualização didático-pedagógica dos professores, lidar com a geração dos “alunos digitais” continua sendo um grande desafio, pois eles têm diante de si uma infinidade de informações, tudo a um simples clique. Dessa forma, percebe-se que

Educar para sociedade do conhecimento supõe o desenvolvimento de competências para ensinar a prática reflexiva, profissionalização, o trabalho em equipe; autonomia e responsabilidade crescente, além de uma pedagogia diferenciada, que ofereça novas formas de aprendizagem com as tecnologias. (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Com o crescimento acentuado da liberdade de expressão, do favorecimento dos alunos a participação direta na dinâmica das aulas e o desenvolvimento cada vez mais espantoso da tecnologia, a geração atual suscita por aulas que provoquem a construção do conhecimento, que sejam mais objetivas, não muito longas e que envolva de certa forma, o mundo virtual, ambiente este que dominam com propriedade, pois

O desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo às formas de vida da sociedade que a escola não pode ficar à margem dessa mudança. Não se trata simplesmente da implantação de novos projetos, trata-se de entender que são criadas novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso ao conhecimento e de produzi-lo. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 99).

Todo esse cenário tem certa e lógica sequência, visto que em nosso processo de formação cada um de nós aprende vendo exemplos, repetindo ações e criando modelos. Por essa razão, é essencial que nos desliguemos da “lógica tradicional” e despertemos em nossos alunos, através das aulas, a possibilidade de construir respostas consistentes que possam responder a muitas dúvidas suas, despertando o autoconhecimento por sucessivas repetições e experimentações. Nesse sentido, cabe lembrar Saviani (2008, p.48-49):

[...] a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos [...] a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo,

consequentemente [...] para se aprender é preciso disciplina e, em função, eles exigem dos professores a disciplina.

Para isso faz-se necessário o diálogo, conforme Libâneo (1994, p.250) diz:

“O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor (...)”.

Muito se fala sobre as mudanças de comportamento ocasionadas pela presença da tecnologia na sociedade. É verdade que nesse uso desenfreado a prudência é um elemento essencial. Não se trata de negligenciar a tecnologia, pois ela facilita muito a relação entre as pessoas substituindo atividades e/ou processos repetitivos, bem como adaptando o planejamento didático em sala de aula. Queremos que a criatividade, fundamental para a vida, presente nos grandes saltos da ciência e tecnologia, seja uma catalisador na escola e em toda a esfera educacional, pois o ato de criar, o processo de transformação de ideias é o meio indispensável que precisamos fazer para que a tecnologia integre informações e proponha soluções didáticas, nos mais variados contextos.

[...] muitos educadores ainda não sabem o que fazer com os recursos que a informática oferece. E, nesse sentido, a chave do problema é a questão da formação, da preparação dos educadores para saberem como utilizar esta ferramenta como parte das atividades que realizam na escola. (VALENTE, 2003, p. 32)

Com a atividade realizada em um ambiente propício à mudança e à transformação, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas competências e habilidades. Sendo um momento de transformações, a prioridade é que cada aluno possa aprender praticando os conhecimentos adquiridos em tempo real. Na escola o processo de mudança e transformação individual se materializa pela prática do conhecimento. Para Moran (2012, p.13),

a educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

Dessa forma, a escola pode ser descrita como atividade intrínseca de formação intelectual e individual imbuída da consciência de cidadania. Ou seja: da responsabilidade de ser que vive na coletividade e em sociedade o que implica deveres e responsabilidades comuns em prol de todos os envolvidos no contexto da sala de

aula. Segundo (Dubar, 1997, p. 13) “O indivíduo nunca constrói a socialização sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações”.

Em nosso papel transformador, nós educadores temos fundamental importância no processo de formação de nossos alunos, pois como educamos, também, através de exemplos podemos ter a possibilidade de reger o comportamento de muitos deles por meio de valores e princípios transmitidos no dia a dia de sala de aula. Essa aproximação e a relação de confiança construída diariamente em nossas escolas podem gerar cidadãos mais felizes, mais confiantes, mais seguros e prontos para o pleno desenvolvimento, com uma elevada autoestima. Abreu & Maseto (1990, p.115), afirmam que:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Em concordância com o exposto, é importante destacar que uma convivência harmoniosa entre os adolescentes e jovens possibilita a eles mais estrutura emocional, vendo atuações diferentes, perante as mesmas situações, o que lhe garante riqueza de vivências. A dinâmica dos trabalhos em grupo, parceria entre alunos com aprendizagem mais fraca com aqueles que dominam os conteúdos pode ser um fator decisivo para diminuir os “muros” da distância ente eles. Isto se traduz em uma linguagem mais próxima da realidade ao qual estão inseridos podendo provocar um ritmo de aprendizagem mais intenso e com mais movimento.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Sob esse aspecto, vale também ressaltar a importância de surpreender os alunos. Quebrar a rotina diversificando as aulas com atividades que mobilizem a sala, seja através de discussões em grupo, seja através da correção de atividades com a ida de alunos ao quadro oportunizando a eles a discussão conjunta na sua linha de raciocínio para a solução do exercício, pode fazer dessa circulação uma riqueza para a formação e aprendizagem de cada um. É fundamental percebermos que o alento é que nos aproxima de nossas fases de escolhas, pois enquanto educadores investimos nos alunos. Quando eles aceitam, eles crescem. Para Davis e Grosbaum (2002, p. 99),

A interação entre professores e alunos em torno do conhecimento, que constitui a dinâmica de sala de aula, decorre da forma como o professor vê os processos de ensino e de aprendizagem. A compreensão de que alunos não são pessoas a serem moldadas pelo professor – mas selecionam, assimilam e processam as

informações, conferindo-lhes significado e construindo conhecimentos – muda radicalmente a concepção de aprendizado. Só que nossos alunos não constroem sozinhos seus conhecimentos: isso depende da interação mantida com professores e colegas. A “boa” ajuda que o professor pode prestar depende da maneira como ele percebe o aluno.

No entanto, para conquistarmos a atenção dos alunos e despertarmos o interesse para uma boa aprendizagem, é necessária uma preparação, adequação e evolução no processo educacional de modo que os conteúdos pedagógicos estimulem a compreensão do humano. A instituição deve estabelecer garantias da aprendizagem adequando mecanismos para a comunicação e progresso do aluno, bem como seu acesso. Apesar de todos esses desafios, a escola tem um enorme potencial para gerar profissionais comprometidos e surpreender sua prática com força de vontade.

2 | A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A didática tem como papel nortear o trabalho realizado em sala de aula direcionando a atividade pedagógica na busca de se atingir o desenvolvimento da prática sistematizada. Tem por objetivo a construção de um aprendizado significativo do qual possa modificar o indivíduo e fundamentar seu desenvolvimento, junto à comunidade a qual está inserido. Pode ser definida como o estudo e a prática de técnicas que possibilitem intervenções ou observações nos processos educacionais, através do planejamento, objetivando melhores resultados educacionais dentro de metas e planos estabelecidos se atualizando sempre em decorrência das constantes mudanças de perfis dos alunos.

“Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de alunos. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).”

Nesse contexto, é fundamental que o professor esteja sempre disposto a mudar sua metodologia, aprender novos meios de comunicação, ou seja, estar atento às questões escolares visando paradigmas interdisciplinares e sociais do meio cultural do aluno, para que ele permaneça agente ativo em sala de aula. Como articulador do conhecimento é fundamental que minimize nas aulas o excesso de práticas prontas cobrando dos alunos o desenvolvimento e articulação do pensamento, seja individual ou em grupo, com o objetivo de proporcionar aos envolvidos uma aprendizagem mais natural, satisfatória e que desperte maior motivação.

Segundo Cunha citado por CASTANHO (2000),

A aula é entendida como espaço para a dúvida, leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos. Os métodos de

trabalho devem ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico e valorizar outros materiais de ensino. Assim, teremos os seguintes ganhos: recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade e novas aprendizagens (CASTANHO, 2000, p. 88).

A aula, como ato educativo, é uma etapa de aprendizagem teórico-prática que prepara o estudante para ser agente de mudança, o que poderá ocorrer por meio do contexto social ao qual está inserido. Entretanto, as mudanças poderão surgir também por meio das relações diárias do dia a dia de sala de aula. Nesse contexto, as escolas possibilitam por meio da sala de aula independente das condições oferecidas uma alternativa acessível e estratégica, pela possibilidade de moldar futuros profissionais em conformidade com as exigências do mundo moderno. Silva (2010) aponta o seguinte:

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76).

Dessa forma, o pleno desenvolvimento das aulas transita na ideia de que é na escola que exercitamos o bem comum, da vontade de construir soluções e caminhos coletivos para a sociedade. Essas considerações são oportunas quando vemos a apatia de muitos alunos em não perceberem a prática da escola como essencial ao desenvolvimento do caráter e formação profissional essencial a vida coletiva e construída em nome do bem comum. De acordo com (Caria, 2000, p. 278), “O processo de estruturação do grupo começa por manifestar-se no modo como os espaços e as atividades escolares são apropriados, em concreto, pelos professores”.

Contudo, encarar a escola apenas como um espaço de inserção sem aproveitar a oportunidade para desenvolver-se enquanto cidadão é classificar-se como recusa de si mesmo, recolhendo-se a uma postura de indiferença e isolamento. Entretanto, essa postura contradiz a dinâmica escolar: não vivermos segregados, mas agirmos em prol do coletivo, desenvolvendo no dia a dia da sala de aula mecanismos que visem nos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem o despertar para as normas essenciais da convivência fraterna e generosa. Sergio Leite e Elvira Tassoni evidenciam que,

[...] a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da

natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (LEITE e TASSONI, 2000, p. 9-10)

Sendo assim, a educação pode ser compreendida como um sistema que consiste na atuação de professores, alunos e instituição de modo compartilhado. Para que funcione harmonicamente, é preciso que os envolvidos nesse sistema tenham a mesma filosofia de que, para ocorrer à aprendizagem, o aluno deverá ser comprometido, disciplinado e educado. Como mediador do conhecimento, ao professor cabe instruir o indivíduo para qualificar em seu contexto sociocultural. E a instituição cabe o estabelecimento de garantias de aprendizagem adequando mecanismos para a comunicação e progresso do aluno, bem como seu acesso.

“A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Contudo, o que percebemos é uma “polarização” em nossas escolas, pois o sistema educacional impõe mudanças metodológicas para as aulas, dinamismo nas atividades, enfoque para as tecnologias, mas não proporciona igualdade de acesso para todos. A “revolução metodológica” que deve acompanhar a evolução global, muitas vezes, não acontece. Sem investimento na educação, a escola promotora do saber qualificado, atualizado, gradual e eficaz, perde, muitas vezes, a eficiência e pode não acontecer de forma plena.

Diante disso, atribui-se à educação uma tarefa de extrema importância, como destaca Coraggio (2000 apud Gerhardt, 2006, p.38) “a qualidade da educação é condição para a eficiência econômica e social, e a reforma social, uma pré-condição para o desenvolvimento”. Então, para reverter esse quadro e aproximar cada vez mais os conteúdos de sala de aula ao dia a dia far-se-ia necessário, por exemplo, inserir: laboratório de computação em todas as redes de ensino; capacitação periódica para os professores proporcionando uma atualização constante; salário compatível para que o professor se dedique a uma única escola aproximando o planejamento da realidade ao qual está inserido.

Em vista disso, a adaptação das mudanças impostas à educação na atualidade precisa ser planejada, elaborada e feita com cuidado. Afinal, é uma mudança que impacta a própria cultura da organização em nossas escolas. Para dar certo e ter os resultados esperados, é preciso que os envolvidos estejam abertos para a transformação digital e a entrada cada vez maior das novas tecnologias na dinâmica das aulas, bem como que haja maiores investimentos de nossos governantes para a educação básica. A utilização da tecnologia para simplificar o que era antes apenas copiado do quadro, pode agora ser transformada numa dinâmica de construção de

ideias e articulação de pensamento. Nisso todos ganham: a sala de aula fica mais dinâmica e o processo ensino aprendizagem mais espontâneo. Como diz Vieira:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (VIEIRA, 2011, p. 4).

Portanto, o argumento de que nossas escolas estão avançando e avançarão ainda mais em curto prazo, não resiste a uma análise, mesmo que superficial. Fazendo uma avaliação simples é fácil perceber que na educação sempre surgem questões para desviar o foco dos investimentos. As discussões são sempre as mesmas, tais como: afirmações genéricas, frases de efeito, medidas exequíveis e pouca conexão entre as propostas e a realidade. Então, em meio às mudanças constantes que o ambiente escolar vive em que se exige coragem e ousadia para tornar as decisões corretas e, assim, criar as oportunidades necessárias para o futuro, fica clara a necessidade de se atuar em consonância (gestores, equipe escolar e sociedade) produzindo consequências positivas a todos os envolvidos no processo educacional.

3 | A TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO.

Vivemos em uma era digital. Momento em que a tecnologia incita a mudança de comportamento entre alunos e professores. Nesse contexto, o relacionamento em sala de aula, ganha novas dimensões. Os alunos tem se adaptado, a cada dia mais, à era digital seja pelo facebook, whatsapp, e-mail, compra de mercadorias pela internet, entre outros. Seus hábitos também mudaram: já não consomem, não se locomovem e não buscam por informações como antigamente. É bem verdade que muitos desconhecem a redondeza do próprio local onde moram. Seguem diariamente o percurso do ônibus ou carro e caso precise pegar outra rota, geralmente sente dificuldade.

Diante desta realidade, torna-se necessário que as escolas passem a trabalhar visando à formação de cidadãos capazes de lidar, de modo crítico e criativo com a tecnologia no seu dia-a-dia. Cabendo à escola esta função, ela deve utilizar como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem a própria tecnologia com base nos princípios da Tecnologia Educacional. (LEITE et al., 2000, p. 40)

Esse novo momento exige reflexão, pois tudo se tornou mais ágil, e, em decorrência disso, o volume de informações aumentou. Para acompanhar essa nova

fase, a tecnologia pode facilitar a conexão entre alunos e professores, uma vez que ela pode servir de auxílio no incentivo das pesquisas e aperfeiçoar o conhecimento concentrando esforços de maneira estratégica. Esse processo permite que os professores reavaliem sua prática de forma individual e atenda suas necessidades específicas. Para o acesso à internet, necessita-se do computador que gradativamente tem ocupado seu espaço nas escolas,

[...], pois não se trata apenas de um instrumento com fins limitados, mas com várias possibilidades, tais como: pesquisas, simulações, comunicações, ou simplesmente para entretenimento. Cabe a quem vai utilizar para fins educacionais definir qual objetivo se quer atingir, pois mesmo a sua utilização restrita tem importante valor. (TAJRA, 2007, p. 45).

Há alguns anos, uma aula de sucesso era aquela que tinha uma proposta inquestionável onde o professor detinha o conhecimento e suas falas eram tidas como verdades. Na era digital, é preciso estabelecer sinergia com os alunos, reinventando a prática e mudando processos. As mudanças não se referem somente à inserção da tecnologia em sala de aula. É uma nova cultura organizacional, que semeia e promove a inovação com foco nos alunos e com impacto direto na qualidade das aulas em nossas escolas. Assim o professor precisa

[...] estar aberto para as mudanças principalmente em relação à sua nova postura: o de facilitador e coordenador do processo de ensino aprendizagem; ele precisa aprender a aprender, a lidar com as rápidas mudanças, ser dinâmico e flexível. Acabou a esfera educacional de detenção do conhecimento, do professor “sabe tudo”. (TAJRA, 2001, p. 114)

Não é novidade que a internet possui tanta influência na vida das pessoas que vem moldando as interações sociais nos mais variados âmbitos. Na sala de aula não é diferente. Contudo, o resultado desse processo pode apresentar alguns aspectos negativos, pois o uso excessivo das mídias digitais bloqueiam comportamentos que são inerentes a todo ser humano, tais como: procedimentos ligados à impulsividade e espontaneidade que devem fazer parte das relações sociais, principalmente na sala de aula. Uma geração imediatista que exercita pouco a leitura e abrevia a escrita não consegue muitas vezes analisar e interpretar mensagens simples.

A possibilidade de se ter uma frustração nas interpretações de questões é grande, pois muitos se embrenham por caminhos que os distanciam dos objetivos propostos. O dia a dia mostra que a internet se bem utilizada pode ser uma grande aliada no processo educacional. Entretanto, ao passo que faz avançar pode retroceder criando vícios. O que faz sentido, à luz do conhecimento atual, é observar as tecnologias como um todo, usar de forma diversificada e com moderação, uma vez que

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de

televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. (KALINKE, 1999, p. 15).

Nesse contexto, para adquirir informação e conhecimento, a educação e o estudo devem ser constantes, ininterruptos, pois eles não apenas avançam, mas também se transformam. A necessidade de aprendizado é característica de um mundo em constante mudança ao passo que todo mundo é capaz de aprender quando tem os estímulos certos. Afirma Japiassu (1977, p. 15) que: “É considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”.

Assim, o estudo que proporciona conhecimento e visa substituir uma mente vazia por uma mente aberta, é o passaporte para o futuro, pois é capaz de abrir horizontes e mostrar caminhos jamais conhecidos. É a educação que faz a diferença e acrescenta valor ao caráter de uma pessoa, pois para aprender é preciso querer aprender, isto é, acreditar na própria capacidade e ter determinação, uma vez que “na escola não ensinamos o que as coisas dizem, ensinamos o que elas querem dizer. Por isso, a escola é o lugar do bom e velho passado” (Aquino, 2002, p. 163).

Entretanto, o que fazer se nem sempre é possível oferecer aos alunos o acesso à tecnologia em nossas escolas diante da realidade ao qual estão inseridas? Em uma estrutura educacional imprevisível e instável como a nossa, com grande diversidade, temos que estar preparados para qualquer curva diferente que possa surgir frente ao planejado. Uma solução é tentar usar a criatividade estando atento a possibilidade de mudanças e adaptações. É importante nessa dinâmica ser ousado e criar valor para ideias, estando sempre atento a oferecer soluções que gerem impacto positivo. Afinal, gente criativa e disposta a realizar, definitivamente no contexto educacional, não falta. É preciso conceber que,

[...] a educação faz parte do tecido social e sua participação no contexto da sociedade é de grande relevância, não só pela formação dos indivíduos que atuam na sociedade, mas e principalmente, pelo potencial criativo que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento. (GRINSPUN, 2001, p. 3).

O mais importante nessa reflexão é que, na atualidade, vivemos um novo ciclo de mudanças educacionais. As margens do mundo moderno é fundamental equalizar as tendências impostas pela sociedade não fazendo uso, na dinâmica das aulas, apenas das tecnologias, mas também diversificando com outras práticas (debates, pesquisas e apresentação, seminários, mapas conceituais, relatórios de discussão, entre outros) que despertem a motivação em sala de aula. Nesta nova era são importantes investimentos fortes, reais, eficazes e eficientes na educação, bem como no desenvolvimento da inovação, da ciência e da tecnologia.

4 | CONCLUSÃO

Pudemos perceber ao longo deste trabalho que apesar de todos os desafios, o profissional de educação tem acreditado profundamente em seus projetos para avançar no dia a dia de sala de aula. Atitude e inovação são qualidades que servem para mostrar que muitas vezes, mesmo sem recursos, é possível desenvolver aulas por meio de um direcionamento bem-feito e experiências diferenciadas. O importante é criar um clima agradável e estimulante dentro da escola, visto que o objetivo das instituições de ensino não é só garantir a absorção e assimilação dos conteúdos, mas desenvolver sensibilidade e integração.

No contexto atual em que caracterizamos o rápido desenvolvimento de novos conhecimentos e o avanço da tecnologia, precisamos dar as mãos aos nossos alunos, pois eles chegam em posição de confronto com a realidade caminhando em tempo real com cada mudança que surge. Em uma realidade institucional em que a troca de aprendizado e o crescimento constante são mandatórios para acompanhar as mudanças frequentes, essa estratégia pode dar certo. Em vez de competir, educando e educadores, atuemos em harmonia, aprendendo com quem tem muito a aprender, mas, também, muito a ensinar.

Nesse sentido, sabemos que a educação hoje em dia não está em busca apenas de um profissional que domine conteúdos, mas sim de inovação e dinamismo. De nada adianta ter o melhor profissional se não consegue despertar no aluno o encantamento pelas aulas, visto que nossos educandos querem ter sensações mais diversas, que vão além dos bancos de sala de aula. Eles querem escola com tecnologia e respeito à individualidade e esperam que os professores exerçam sua autoridade com bom senso.

E se engana quem pensa que para manter-se na educação não é necessário rever seu papel enquanto educador. Experiência não significa tudo. É fundamental e faz toda diferença, mas precisamos caminhar rumo à inovação, embarcando na tecnologia e contribuindo na evolução do nível de consciência de cada um. Além disso, precisamos descobrir que não vale a pena impor a nossas aulas todo tipo de exagero, sem naturalidade e que não despertem motivação, e achar que ela vai estar adequada. Nesse tempo em que concorreremos com os alunos no domínio da tecnologia, por exemplo, nada melhor do que caminharmos juntos transformando a educação em círculo virtuoso e de prosperidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AQUINO, J. G. **Diálogo com educadores**: o cotidiano escolar interrogado. São Paulo: Moderna, 2002.

- BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. Curitiba: Ibpex, 2006.
- CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. et. al.. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2000.
- DAVES, C.; GROSBAUM, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da escola**: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: *Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERHARDT, Márcia Lenir. **A descontextualização do material – elemento industrializado e das técnicas de construção mecânica para a cognição em arte**. Santa Maria / RS. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.
- JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- LEITE, L. et al. Tecnologia educacional: mitos e possibilidades na sociedade tecnológica. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 148, p. 38-43, jan./mar., 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAN, J. M., MASSETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.
- OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PRADO, M. E. B. B. Logo no Curso de Magistério: O Conflito entre abordagens educacionais. In: VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas de nosso tempo. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Marco (2001). **Sala de aula interativa**: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**, Campo Grande: CBC, set. 2001.
- TAJRA, S. F. **Informática na Educação**: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na

atualidade. 4.ed. São Paulo: ÉRICA, 2001.

_____. **Informática na Educação**: novas ferramentas para o professor na atualidade. 7.ed. São Paulo: Érica, 2007

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

AVAS E MOOCS: DIFERENTES ABORDAGENS PARA APRENDIZAGEM ONLINE

Hércules Batista de Oliveira

Programa de Pós Graduação em Educação –
PPGED / UFVJM

Diamantina – Minas Gerais

Jésyka Milleny Azevedo Gonçalves

Programa de Pós Graduação em Educação –
PPGED / UFVJM

Diamantina – Minas Gerais

Josilene de Fátima Cardoso Sá

Programa de Pós Graduação em Educação –
PPGED / UFVJM

Diamantina – Minas Gerais

Lidiane Gonzaga e Silva

Programa de Pós Graduação em Educação –
PPGED / UFVJM

Diamantina – Minas Gerais

Luanna Azevedo Cruz

Programa de Pós Graduação em Educação –
PPGED / UFVJM

Diamantina – Minas Gerais

Maria Alice Gomes Lopes Leite

Programa de Pós Graduação em Educação –
PPGED / UFVJM

Diamantina – Minas Gerais

RESUMO: Com foco em educação a distância, este artigo objetiva explorar as relações entre mídia e educação. Para tanto, adota como metodologia a pesquisa bibliográfica e descritiva para buscar, sob uma perspectiva

multidisciplinar, as principais características deste espaço de ensino - aprendizagem. Assim, no trabalho é apresentado o contexto dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Em seguida, apresenta-se o cenário dos Massive Open Online Courses (MOOCs), destacando seu influente papel na construção do conhecimento atualmente. Como resultado, busca-se comparar as abordagens, e contribuir na discussão e no avanço da ciência, apontando alguns elementos relevantes para o campo da educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; MOOCs; AVAs.

AVAS AND MOOCS: DIFFERENT APPROACHES TO ONLINE LEARNING

ABSTRACT: Focusing on distance education, this paper aims to explore the relationship between media and education. Therefore, it adopts as bibliographic and descriptive research methodology to search, from a multidisciplinary perspective, the main characteristics of this teaching - learning space. Thus, the work presents the context of Virtual Learning Environments (VLEs). Next, we present the scenario of Massive Open Online Courses (MOOCs), highlighting their influential role in the construction of knowledge today. As a result, we seek to compare the approaches, and contribute

to the discussion and advancement of science, pointing out some relevant elements for the field of distance education.

KEYWORDS: Distance Education; MOOCs; AVAs.

1 | INTRODUÇÃO

O reconhecimento da internet, como uma ferramenta didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, seja na modalidade presencial ou através do Ensino a Distância (EaD), tem contribuído para a evolução do cenário educacional. Esse contexto é caracterizado pela criação de novos recursos e aplicações que apoiam a utilização da tecnologia nos diferentes níveis de ensino (CARVALHO et al, 2013).

Diante desse cenário, o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) tem se tornado uma prática constante nas pesquisas em EaD. Tal modalidade possui característica inovadora de ensino e aprendizagem, amparada pelo uso da internet, atendendo um número ilimitado de alunos interessados em cursos de curta duração, livre de pré-requisitos e de ritmos impostos por instituições convencionais de ensino (FORNO E KNOLL, 2013).

Barros et al., (2012) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem se torna mais eficiente quando ocorre em pequenos grupos presenciais. Dessa maneira, é possível aos alunos conversar e discutir assuntos sobre a aula, tanto ou mais que o professor, atuando como protagonista na escolha e na organização do conteúdo que querem aprender.

Pensado como uma solução para este conectivismo, os Cursos Abertos Massivos Online (MOOCs), do inglês Massive Open Online Courses, é uma das abordagens dos AVAs. Trata-se de um ambiente online baseado em conteúdos abertos com acesso livre (gratuito), que permite aos alunos e professores inscreverem-se em cursos com base no interesse e na afinidade com o conteúdo do curso (CITADIN et al 2014; CONOLE, 2013). As plataformas oferecem espaços que oportunizam a formação de pequenos grupos de estudo, com ajuda de fóruns e salas de bate-papo.

Neste contexto, o presente trabalho apresenta uma revisão de bibliografia sobre os AVAs e os MOOCs, destacando os principais ambientes utilizados hoje, suas características e diferenças entre as duas abordagens.

2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção são apresentados os conceitos e teorias que sustentam esta pesquisa.

2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)

O processo da EaD ocorre geralmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), estes por sua vez, podem ser entendidos, de acordo com Almeida (2003), como sistemas de gerenciamento de cursos online.

Os AVAs proporcionam a interação entre os alunos e os professores em espaços virtuais, através de interface gráfica e ferramentas, tais como: chat; e-mail; questionário; fórum; blog; etc (PAIVA, 2010). Os mais utilizados no Brasil, segundo Paiva (2010), são a AulaNet; TelEduc e o Moodle, conforme descritos a seguir.

2.1.1 AulaNet

Como afirma Paiva (2010) este AVA é gratuito e pioneiro de sucesso no Brasil. Na sua relação, constitui um trabalho cooperativo entre os alunos, os instrutores e os conteúdos didáticos (GEROSA *et al*, 2001). Essa plataforma apresenta como ferramentas: discussão; fórum; *chat*; permite várias telas aberta ao mesmo tempo; etc. (PAIVA, 2010).

2.1.2 TelEduc

Esse ambiente foi gerado, segundo Paiva (2010), para atender o processo de formação de Educadores para informática educativa, pautada na formação contextualizada. Possuem três ferramentas fundamentais: a estrutura do ambiente, a dinâmica do curso e a agenda, as outras ferramentas são optativas.

2.1.3 Moodle

Essa plataforma foi criada como um software livre, por Martin Dougiamas, constitui uma estrutura modular, possibilitando edições de suas funcionalidades (PAIVA, 2010). Esse AVA contém “diversos recursos e ferramentas para criação e gestão de cursos” (SOUZA, 2013).

2.2 Cursos Online Abertos Massivos (MOOCs)

Os MOOCs - *Massive Online Open Courses* - são uma modalidade de ensino da EAD com origem aproximadamente em 2008. Conhecidos como cursos abertos em massa, foram criados pelos canadenses Stephen Downes e George Siemens, que ofereceram um curso online aberto e gratuito chamado *Connectivism and Connective Knowledge*, para 25 alunos presenciais e para outros 2.300 alunos online (MACKNESS *et. al.*, 2010; FROLOV; JOHANSSON, 2013).

O desenvolvimento dos MOOCs está enraizado dentro dos ideais de abertura na educação, de que o conhecimento deve ser compartilhado livremente e de que o desejo de aprender deve ser satisfeito sem restrições demográficas, econômicas e

geográficas (YUAN; POWELL, 2013).

Os Moocs podem ser classificados em duas categorias: xMooc e cMooc. Mattos (2015) apresenta algumas características, conforme Tabela 1 a seguir:

	xMooc	cMooc
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Transmitir de maneira massiva e estruturada os conteúdos;- Atingir várias regiões geográficas;- Experimentar novos formatos temáticos, diferentes do tradicional;- Permitir acesso gratuito e de qualidade.	<ul style="list-style-type: none">- Favorecer a colaboração e conexão entre os cursistas;- Estabelecer parâmetros para colaborações futuras;- Alcançar distintos setores de cursistas.

Tabela 1 - Características do xMooc e cMooc

Fonte: Adaptado de MATTOS (2015, p.40)

As principais plataformas utilizadas são Coursera, Udemy, Veduca e EdX. A caracterização dos MOOCs baseia-se nos seguintes critérios: (a) Acesso aberto ao curso; (b) Escalabilidade; (c) Acompanhamento da performance do aluno, por meio de atividades que visam determinar o nível de aprendizado; e (d) Participação assíncrona, no período de oferecimento do curso (GLANCE; FORSEY; RILEY, 2013).

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza, quanto aos objetivos e procedimentos, como exploratória e bibliográfica, respectivamente. Exploratória, por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”; e bibliográfica, uma vez que foi “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002).

4 | AVAS E MOOCS: DIFERENTES ABORDAGENS

Na modalidade EaD, a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de recursos tecnológicos, como os AVAs e as plataformas MOOCs. Os AVAs agregam tecnologias e disponibilizam ferramentas de coordenação, comunicação, administração e cooperação (BRASIL, 2005). Segundo Bastos e Biagiotti (2013), os MOOCs possuem a capacidade de gerar novas práticas na educação e agregar potencial de inteligência coletiva na *web*.

Para a inserção de conteúdo, os AVAs são os recursos de maior uso, tanto em cursos regulamentados quanto em cursos livres, como exhibe os Gráficos 1 e 2, respectivamente.

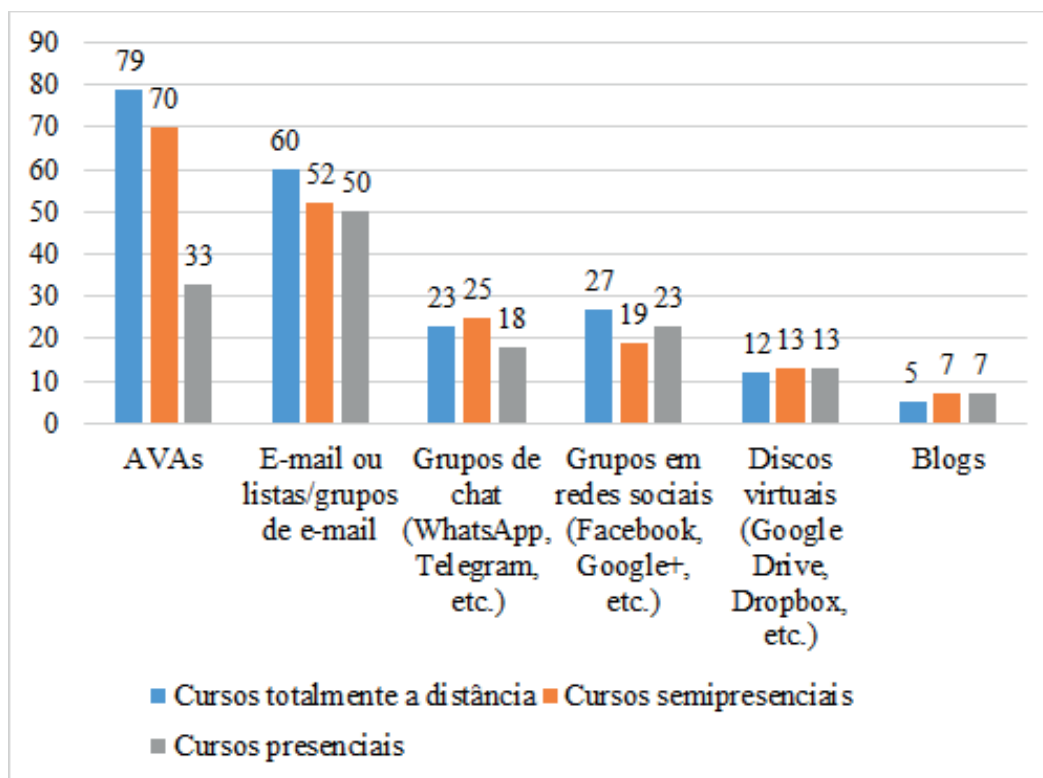


Gráfico 1 - Recursos utilizados na distribuição de conteúdos em cursos regulamentados, em percentual.

Fonte: Censo Ead.Br (2016)

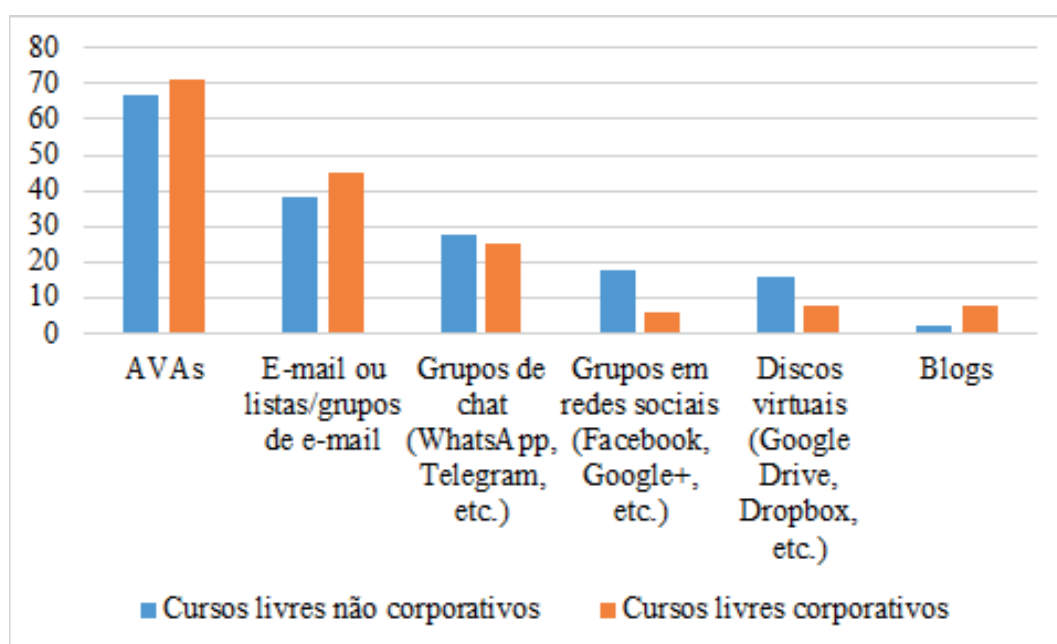


Gráfico 2 - Recursos utilizados na distribuição de conteúdos em cursos livres, em percentual

Fonte: Censo Ead.Br (2016)

Três principais aspectos diferenciam os MOOCs da EaD tradicional: (1) são abertos e não apresentam pré-requisitos para ingresso; (2) o processo de avaliação envolve questionários, correção de atividades, e avaliações por pares e de postagens em fóruns de discussão; e (3) o objetivo principal é massificar os cursos via rede,

enquanto os AVAs podem oferecer apoio ao ensino presencial ou oferecer cursos virtuais fechados (SOUZA e CYPRIANO, 2016).

As concepções sobre aprendizagem também são distintas nos AVAs e plataformas de MOOCs. Os AVAs se baseiam na concepção construtivista, que entende o aprendizado como algo que se consolida a partir de um conhecimento prévio. A teoria conectivista é referência para os MOOCs, e considera que o modo de aprendizagem é modificado por meio do uso massivo e frequente das tecnologias de informação no acesso às redes sociais e conteúdos científicos (SOUZA, 2016).

5 | CONCLUSÃO

A EaD mostra-se uma importante modalidade para o desenvolvimento educacional, principalmente devido às suas características, que possibilitam a formação do aprendiz a distância, abrangendo regiões de difícil acesso e reduzindo custos.

O uso de AVA, como apoio à EaD, tem revelado inúmeras oportunidades de experiências inovadoras, com a disponibilização de materiais midiáticos, eficácia dos processos de comunicação síncronos e assíncronos, execução de trabalhos colaborativos, e construção coletiva de conhecimentos.

Os MOOCs possuem grande potencial ao permitir que as instituições consigam atingir um elevado número de alunos que podem ter acesso a conteúdos de forma livre e aberta. Outra questão se refere à integração com as redes sociais, o que agiliza o processo interativo entre os aprendizes. No entanto, duas limitações podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem: a não interação efetiva entre alunos e professores, e o alto grau de descontinuidade dos cursos.

Dessa forma, é possível verificar que o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) têm criado possibilidades e desafios em diferentes aspectos da educação *online*. Logo, as TICs são importantes recursos para auxiliar e promover estratégias de ensino e aprendizagem, facilitando a equidade, a inovação e a qualidade na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

BARROS, D. et al. **Estilos de Coaprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa.** Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development, p. 1–17, 2012.

BASTOS, R. C.; BIAGIOTTI, B. **MOOCs: uma alternativa para a democratização do ensino.** In: Renote, v. 12, n. 1, 2013.

BRASIL (País). **Decreto 5.622 de 2005: Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

CARVALHO, R. L. et al. **A Cibercultura e os MOOCS: Análise da Interação dos Alunos em Duas Experiências no Brasil.** Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, v. 13, n. 2, p. 200–215, 2013.

CENSO Ead.Br. **Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil.** Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. 2016

CITADIN, J. R.; KEMCZINSKI, A.; MATOS, A. V. DE. **Colaboração em Massive Open Online Courses (MOOCs).** Computer on the Beach, p. 233–242, 2014.

CONOLE, G. **MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs.** RED - Revista de Educación a Distancia, v. 39, p.1–17, 2013.

FORNO, J. P. D.; KNOLL, G. F. **Os MOOCs no mundo: Um levantamento de cursos online abertos massivos.** Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, p. 178–194, 2013.

GEROSA, M.A.; CUNHA, L.M.; FUKS, H.; LUCENA, C.J.P. **Um groupware baseado no ambiente AulaNet desenvolvido com componentes.** Workshop de Desenvolvimento baseado em componentes, Maringá-PR, 21-22 Junho 2001. Disponível em: <<http://groupware.les.inf.puc-rio.br/>>. Acesso em: 24 maio 2018.

GLANCE, D. G.; FORSEY, M.; RILEY, M. **The pedagogical foundations of massive open online courses.** First Monday, Chicago, v. 18, n. 5, p. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. – São Paulo, Atlas, 2002.

MACKNESS, Jenny et. Al. **The Ideals and Reality of Participating in a MOOC.** Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010. Anais...Lancaster, 2010. Disponível em: <<http://eprints.port.ac.uk/5605/>>. Acesso em: 24 maio 2018.

MARTIN, Fred. G. **Will massive open online courses change how we teach?.** Communications of the ACM. [S.l.], v. 55, n. 8, p. 26–28, 2012. Disponível em: <<http://cacm.acm.org/>>. Acesso em: 24 maio 2018.

MATTOS, Ana Carolina Guedes. **MOOC: uma análise das produções nacionais e internacionais.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

PAIVA, V.M. **Ambientes Virtuais De Aprendizagem: Implicações Epistemológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte ,v.26, n.03, p.353-370, dez. 2010

SOUZA, P.C. **Aprendizagem Colaborativa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** In: MACIEL, C. (org.); **Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2013, p. 121-160

SOUZA, R.; CYPRIANO, E. F. **MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia.** Ciênc. educ. (Bauru) vol.22 no.1 Bauru jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

YUAN, Li; POWELL, Stephen. **MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education.** White Paper. JISC CETIS. University of Bolton: CETIS, março de 2013. Disponível em: <<http://publications.cetis.ac.uk/2013/667/>>. Acesso em: 24 maio 2018.

EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA COMPLEXIDADE DO SÉCULO 21

Eulalia Arias Spinola

Mestre em Educação: Currículo – Novas Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

RESUMO: Neste artigo, Currículo, Planejamento e Novas Tecnologias são elementos interligados na constituição de uma Educação a serviço da sociedade contemporânea e de sua complexidade, conferindo reflexões nos processos de ensino e aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Planejamento, Novas Tecnologias, Ensino, Aprendizagem.

EDUCATION: CURRICULUM, PLANNING AND NEW TECHNOLOGIES IN 21ST CENTURY COMPLEXITY

ABSTRACT: In this article, Curriculum, Planning and New Technologies are interconnected elements in the constitution of an Education at the service of contemporary society and its complexity, giving reflections on the teaching and meaningful learning processes.

KEYWORDS: Curriculum, Planning, New Technologies, Teaching, Learning.

A escola contemporânea está desempenhando distintos e novos papéis na sociedade, contudo, seu grande desafio é atender as demandas desse aluno do século 21. Esse sujeito que pode explorar variadas ferramentas tecnológicas e acessar diversas fontes de informações chega à escola com uma ampla gama de conhecimentos adquiridos previamente.

As novas condições sociais também nos sugerem que os nossos alunos estão pré-escolarmente socializados nesse mundo, o qual configura numa base humana singular que não podemos ignorar e muito menos negar nas aulas. (SACRISTÁN, 2008, p. 40)

Sacristán (2008, p. 39) também pondera que “a educação se realiza num novo contexto (seguramente que em todas as épocas se terá dito algo parecido), numa nova realidade social da qual os sujeitos não podem se evadir.”.

A escola, o currículo e a realidade, cada vez mais digital, têm reforçado que o aluno vem se socializando numa nova época, num novo ambiente, denominado pelo autor, como “sociedade da informação”. Esse lugar desconhecido estabelece um perfil reformulado do aluno, de sujeito, que vê sua curiosidade aguçada pelas novidades da era digital,

desafiando-o, despertando em si, cada vez mais, o desejo de investigar e se conectar com o mundo.

Sacristán (2008, p. 39) considera que esta nova geração, no caso particular do aluno, é um sujeito transformado, que vive numa sociedade diferente, independente da linha religiosa, da proposta pedagógica ou de qualquer tipo de orientação adotada pela escola na qual ele estiver matriculado.

A saber:

Esta sociedade caracteriza-se por traços muito diversos: desde o frequente uso de certas tecnologias como o telemóvel, a possibilidade de aceder à nova biblioteca de Alexandria, fazer os trabalhos de casa a partir do computador, comprar um bilhete de avião pela internet, construir uma personalidade com identidade mais cosmopolita. (SACRISTÁN, 2008, p. 39)

Além do mais, confere, concretamente, “a preocupação e proximidade”, que tanto “educadores, administradores, pais, mães e/ou responsáveis”, devem assumir, em relação aos objetivos e caminhos que a educação contemporânea deve seguir.

Neste surgem outras formas de nos relacionarmos com o conhecimento, criam-se novos meios onde se pode aprender e se aprende, e onde se utilizam com mais profusão os códigos visuais” (SACRISTÁN, 2008, p. 40)

Ainda na concepção do pensador (p.40), a “sociedade da informação” é “polivalente, contraditória e não suficientemente clara”. Contudo, ele direciona para uma busca maior que todos devem ter do conhecimento, sobre este novo desenho de sociedade e de seus impactos, a fim de que esta “temática” não se veja num discurso vazio ou da moda.

Desse modo, o currículo escolar pode dialogar e interagir com a realidade, se construir, construindo, e ir ajustando se aos ideais de vida, de fato, da juventude, possibilitando a ampliação da capacidade de ler a realidade, compreender a sua história e atuar de maneira consciente num mundo complexo, como o que se vive.

(...) poderíamos abordar o tema numa perspectiva muito mais prática e propor inovações organizativas, curriculares e metodológicas que a sociedade da informação permite e exige à educação que levamos a cabo nas instituições escolares. Reescrever narrativas, entender o sentido da informação no atual quadro cultural, social e econômico, por em questão práticas pedagógicas vigentes, questionar e rever os currículos, repensar o papel do professor, entender os alunos como frutos das novas condições de socialização, adoptar as novas tecnologias, são estes os desafios, entre outros, que nós temos de colocar. Uma nutrida agenda para o pensamento, para as políticas e práticas educativas. (SACRISTÁN, 2008, p.40)

Ainda, partilhando da riqueza das ideias de Sacristán (2008), alinhadas ao currículo:

Neste sentido, é difícil elaborar uma normativa simples para ser adoptada, como

orientação segura na educação escolarizada, porque o que nos desafia são transformações que se projectam em tudo e que estão a mudar constantemente. Trata-se, portanto, de se ir reconstruindo a nossa visão da realidade, dos discursos que temos mantido para compreender o papel da educação e das escolas, dos seus fins na nova situação e dos processos de ensino-aprendizagem que são possíveis. Quer dizer, é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação, à luz de novas condições, na sociedade em que nos toca viver. (SACRISTÁN, 2008, p. 39)

Inegavelmente, não há fórmula mágica ou receitas prontas, para uma “boa educação”. E sim, uma trajetória de vida, histórica, social, política e cultural, que nunca para no tempo. Existem intencionalidades, compromissos e objetivos que demandam posicionamentos, mas que, antes, reclamam a aquisição de uma visão clara de mundo.

No cotidiano a falta de transparência da finalidade do próprio trabalho constitui-se um seríssimo problema a ser enfrentado pelos professores. A rigor, mais do que buscar que os objetivos estejam claros, devemos nos empenhar para que os objetivos sejam assumidos por cada um e todos; muitas vezes pode até haver clareza (razão), mas faltar compromisso (emoção). (VASCONCELLOS, 2015, p. 111)

O autor (2015, pp. 110-111) ainda revela que é necessário fugir do “senso comum pedagógico”, em que a prática pouco ou quase nunca dialoga com a teoria. Antes de tudo, precisa-se saber e ter consciência da finalidade do planejamento, quais valores e motivações estão embutidos na ação docente, caminhando no sentido oposto da alienação e de uma “formulação mecânica de objetivos”. Por conseguinte, entende-se que a prática, a teoria e o discurso não podem estar dicotomizados dos objetivos desejados pela comunidade educativa, mesmo que sejam orientados por um Sistema de Ensino.

No sistema tradicional de educação, os objetivos da escola são dados pelo governo, pela mantenedora, pelo diretor, etc. Na perspectiva libertadora, as finalidades da escola não devem ser apenas ponto de partida, mas também ponto de chegada de uma caminhada com a comunidade educativa. Assim os fins da educação são o produto de um determinado momento, mas um produto que expressa todo um processo, e que tem validade não só como produto (que poderia se dar por satisfeito e ser arquivado), mas sobretudo como elemento dinâmico que sustenta e desafia a caminhada da escola. (VASCONCELLOS, 2015, p. 110)

Há também, a esperança militante, que entendendo a dinâmica da vida, da sociedade e do mundo, vai se concebendo concretamente em uma ação processual, bem contrária de acidental. Persiste na educação o desejo de mudança, a projeção de sonhos, a ideia, o planejamento, que traz ao campo material, o plano executável das ações cabíveis à sua realização. Existe a preocupação do professor com o aluno, com a sua formação integral, com o compromisso social da escola, com a problematização da aprendizagem e do ensino, com a forma que se dará a construção do conhecimento, que carece se desdobrar em criatividade, reflexão, diálogo, pensamento crítico e

transformação.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29)

Efetivamente, o aluno do século 21 não consegue mais se identificar com um modelo de escola que vem resistindo ao tempo. Ocorre que há uma desconfiguração entre a educação humanista e a pressão do mercado de trabalho. Todavia, esta escola precisa ser re-contextualizada e trazida ao novo cenário, no qual o aluno não é considerado mais uma folha em branco, tão pouco o professor é considerado o detentor “supra” do conhecimento, os saberes que fluem no ambiente escolar já não são mais absolutos, e mais, a escola deixou de ser o único caminho que viabiliza ou determina o sucesso do aluno. Mas, ainda assim, faz parte fundamental do processo de desenvolvimento e da vida do estudante.

Zabala (1998) instiga à reflexão, para um norte necessário, à prática educativa, no sentido de orientar a produção das aprendizagens:

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. (ZABALA, 1998, p. 33)

Admira-se, ao alegar que:

O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos a nos referir à função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’. (ZABALA, 1998, p. 33)

Nesse novo milênio, o currículo escolar passou a valorizar a participação do professor e do aluno. Ressignificando o papel da escola e se contrapondo a um caráter autoritário e tradicional, enfraquecendo a educação bancária, dando força à participação coletiva e aos principais atores sociais da escola, por meio do diálogo, da reflexão, da criticidade, almejando a transformação social.

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (FREIRE, 2013, p. 62)

Sob esse ponto de vista, pode-se enunciar que a escola é um microcosmo da sociedade, em que o aluno se depara com importantes questões vivenciadas no mundo, se vê dentro de uma teia de relações em que é obrigado a aprender a conviver com o diferente, com distintas relações de poder, com as desigualdades e as injustiças. Assim, é fundamental que se trabalhe o currículo dentro de uma abordagem polissêmica.

Nessa perspectiva, Abramowicz (2006), argumenta que o currículo contempla diversas áreas:

A cultural que vê o currículo como um artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas; A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais; A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento; A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo e espaço; A política que pensa o currículo dentro de um processo político- pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. (ABRAMOWICZ, 2006, pp. 2-3)

A autora esclarece que ao longo dos anos a noção de currículo foi sofrendo alterações, deixou de ter uma única dimensão - a tecnicista, de ser estático, de ser visto como apenas um conjunto de disciplinas agrupadas, matérias e conteúdos, aprisionados numa grade curricular, para se constituir em diferentes dimensões e tornar-se um currículo em ação, enfim, um currículo multicultural.

Schulze: Masetto (2012, p. 118) cita Sacristán, ao considerar a etimologia de currículo:

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere a carreira, a um percurso, que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos (as) e o currículo é o seu recheio, o guia de seu progresso pela escolaridade (SACRISTÁN, 1998, p. 125)

Schulze: Masetto (2012, p. 119), ainda chama a atenção para a intencionalidade do currículo, para um caminho com objetivo: a aprendizagem. Entretanto, “numa primeira síntese”, ao mencionar alguns estudiosos sobre o tema, em sua obra, entre eles, Leiden e Glasgow, alerta para a fala de “que não se trata de qualquer caminho, qualquer atividade educacional isolada, desenvolvida no interior das instituições que, por si só, denomina-se currículo, mas efetivamente um curso que envolve uma série de anos, todo o processo de escolaridade, e não apenas uma disciplina, uma aula, uma unidade.”.

Durante décadas, a medida que os estudos sobre o currículo foram se ampliando, reflexões mais profundas foram aproximando a escola da realidade, em seu contexto social, histórico, político e cultural, favorecendo a construção de uma identidade, em que práticas são renovadas e ressignificadas, num processo democrático, resgatando o papel da escola, como construtora de currículo, suas influências na sua elaboração, desenvolvimento e implementação, de maneira descentralizada e autônoma.

Na análise de um currículo, interessa não somente a aprendizagem pura e simplesmente dita, mas também as relações de poder presentes no processo, porque se aprende, de que forma e quem define o que se aprende. (SCHULZE: MASETTO, 2012, p. 120)

Michael Apple (2006) menciona que "não podemos enfrentar os problemas somente com palavras". Esse argumento conduz a uma série de reflexões, entre elas, a de que para uma educação mais crítica e democrática, vinculadas em princípios de participação ativa e de justiça social, precisa-se de cidadãos conscientes e atuantes no cotidiano, capazes de perceber e transformar a realidade em que vivem.

Efetiva-se, nesse aspecto, a necessidade de, ao invés do currículo ser pensado "para" os alunos, professores, pais, comunidade e sociedade, ocorra a construção coletiva desse currículo, dando força ao trabalho colaborativo, à participação direta de cada indivíduo, ao diálogo, contribuindo para que se reconheçam como partícipes e agentes de transformação capazes de modificar a realidade. Neste caso, teríamos o reconhecimento de uma posição mais democrática, em que diferentes sujeitos e grupos sociais teriam vez e voz, diferentes caminhos seriam considerados e diferentes ideias seriam respeitadas.

As ideias de Michael Apple (2006) corroboram com a teoria crítica de currículo, pois, segundo o autor, é preciso que sejamos capazes de lidar honestamente com os problemas com os quais as escolas se deparam. Desde salários de professores à formação de cidadãos mais engajados socialmente. Dessa maneira, podem-se perceber os movimentos pelos quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados, controlados e dominam a vida cultural. Isso inclui as relações de poder, a inexistência de neutralidade, nas práticas do cotidiano, no trabalho escolar e nos currículos adotados.

Mais um ponto a ser mencionado é o de não se ter uma visão ingênua das coisas, na busca essencial de perceber os interesses sociais incorporados na própria forma de conhecimento. Ou seja, entender a que grupo social pertence esse conhecimento e não fazer com que a escola se torne um mecanismo à seleção social, mas que se estabeleça como espaço diversificado de aprendizagens, para o benefício tanto da sociedade, quanto do indivíduo.

Numa abordagem reflexiva, pode-se dizer que, quando o indivíduo se dá conta, numa tomada de consciência, que está sendo manipulado para que tudo permaneça da forma como está, e não para causar mudanças, ele tem a possibilidade de pensar e repensar a sua vida. Pode recusar a domesticação, a que vem sendo submetido ou pode mudar e intervir no seu meio. Desse modo, nota-se capaz de fazer escolhas e pensa no que pode fazer, no sentido de contribuir na sociedade para que haja mais justiça, menos segregação e mais equidade.

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a

ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. (FREIRE, 2000, p. 55)

Nesse pensar mais elaborado, em que o indivíduo sai da condição de ser alienado, para o de ser conscientizado, ele se vê capaz de comparar e de se responsabilizar por suas ações. Por isso, todo questionamento sobre a raiz dos conteúdos ensinados, nas escolas brasileiras, sobre a natureza de sua utilidade, sobre o motivo de se privilegiar, certos conteúdos e fazeres pedagógicos, em detrimento de outros, o pensar sobre o contexto, em que os fatos acontecem, tudo isso, toda essa problemática, necessita de capacidade crítica e reflexão.

Nessa composição, cabe outra reflexão:

'O estranho' é aquilo que, por uma valorização deficiente ou por desconhecimento, acreditamos que não nos afecta e, portanto, podemos continuar indiferentes. No nosso pequeno e imediato mundo está o Mundo, sejamos ou não conscientes disso, queiramo-lo ou não, quer nos beneficie ou nos prejudique. Esta interdependência é uma condição da realidade que mostra a sua evidência no que acontece e no que nos acontece. (SACRISTÁN, 2008, p.17)

Muitas vezes, a sensação de insegurança, que o professor tem, sobre a própria prática, dentro da própria escola, se torna conflitante. Justamente, por não ter definido dentro de si, o seu objetivo educativo ao trabalhar determinados conteúdos, por não ter clara a sua intencionalidade, quando propõe certas atividades, por não entender o ensino e a função social existente nele, por não compreender que o conhecimento apreendido é uma construção pessoal, por ter se distanciado da beleza que o ensinar exige.

A autora Damianovic: Schettini (2009, p. 108), na obra "Vygotsky: uma revisita no século XXI", destaca que foi essencial para ela perceber que o "homem é influenciado pelo meio", e ao ser influenciado, ele também influencia esse meio, transformando-o. Tal ação acontece porque é dialética, social e histórica.

(...) compreendi que o pensamento de Vygostky ao achar 'ingênuo olhar o social' como um conjunto de pessoas, como uma coleção. Para ele o social não é uma coleção de indivíduos. O social está presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós. Portanto, não é porque se diz 'social' que a questão está resolvida. (...) o social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. (...) nós nos tornamos sujeitos transformando o social em si pelo social para si. (CLOT, 2006, p. 23, grifos do autor).

Por isso, discernir o pensamento tradicional do revolucionário, é uma maneira de refinar o conhecimento. É ultrapassar a barreira do que salta à vista, e, assim, entender a função social da escola. É intensificar a lente para o que está além do óbvio. Sabe-se que na área da educação a superficialidade na prática docente não pode prevalecer. Todavia, não é difícil encontrar profissionais perdidos, com a impressão de que não sabem mais o que deve ser ensinado.

Nesse sentido, se posicionar é uma maneira de evitar que isso ocorra, visto que “A educação é sempre política” (BARRETO, 2004, p. 61). É ter em mente que por trás de determinados conteúdos, métodos e posturas, há sempre uma mensagem implícita a ser transmitida. Nesse caso, a reflexão precisa ser constante e dialogada, entre os pares, e o pensamento refinado, para que boas práticas sejam desenvolvidas e favoreçam um trabalho mais consciente.

Zabala (1998), afirma:

A reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação. Como também sabemos, não basta repetir um exercício sem mais nem menos. Para poder melhorá-lo devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso. Quer dizer, é imprescindível poder conhecer as chaves do conteúdo para poder melhorar sua utilização. (ZABALA, 1998, p. 45)

Nessa perspectiva de currículo, de pensar habilidades e competências, além de conteúdos, metodologias, projetos e atividades educativas, a reflexão que se faz é que planejar exige compromisso com a preparação, sempre cuidadosa, e a realização do plano de ação. Ou seja, não é só pensar o antes, é pensar o durante e o depois. Vasconcellos (2015, pp. 78-79) afirma que “Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou.”.

Outrossim, alerta para que não se restrinja o conceito de planejamento a um ato raso de pensar, mecânico, automático, ou seja, não é porque se pensa antes de agir que se planeja. Na verdade, o autor chama a atenção para que se analise o planejamento para além da concepção dicionarizada, para além do “estatuto científico com o taylorismo.”.

Retomando Apple (2006, p. 89), o autor incrementa que o indivíduo aprende desde a pré-escola o "papel de ser aluno", pois incorpora “regras, normas, valores, e inclinações”, para que atue na vida institucional, “adaptando experiências e fundamentos para anos de escola que virão”. Porém, articulando essa concepção com a afirmação de Zabala (1998, p. 45), são esses alunos que a escola produz que atuarão na vida institucional e fora dela. Contudo, essa vida institucional e os anos que esse aluno seguirá na escola, lapidarão o modelo de cidadão que se formará para o futuro, assim como o aluno do passado se tornou o modelo de cidadão que se tem hoje.

Nesse caminhar, nota-se que o currículo tem servido de pano de fundo para estruturar as relações de poder: se visto de cima para baixo, estabelece a dependência de autoridade no educando, em contrapartida, se vista horizontalmente, cria-se uma nova relação, entre professor e aluno, flexível, dialógica e rigorosa.

Por isso, o rigor se faz presente.

O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (FREIRE, 1987,

Freire (2013, pp.74-79) enfatiza que, "o mundo não é. O mundo está sendo", por isso é preciso habilitar o aluno a "ler o mundo", um mundo que agora é digital. Trata-se de aprender a ler a realidade, isso implica conhecê-la, entendê-la, compreender os fatos, para em seguida poder reescrever essa realidade, ou seja, transformá-la.

Por analogia a esse pensamento, o pensador ressalta que "A alfabetização é um modo de os desfavorecidos romperem a "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

Em síntese, a Escola precisa estar preparada aos novos e crescentes desafios desta geração, como, por exemplo, às novas tecnologias e diferentes ferramentas de pesquisas, que dão acesso ao conhecimento e que precisam fazer parte do cotidiano escolar.

Sabe-se que o enfrentamento dos desafios, indispensáveis ao mundo atual, caminha de mãos dadas com uma escola aberta ao novo, se reconfigurando, com um currículo contextualizado com a sociedade presente, mas que não perde de vista a sociedade que deseja.

Currículo, Planejamento e Tecnologia, são elementos interligados. Logo, qualquer ruptura entre esta tríade pode vir a comprometer a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Este conjunto, convertido em saberes, demanda, numa visão ampliada, estar a serviço da sociedade, com isso, nota-se que a proposta de aprendizagem significativa, confere nova ótica sobre o processo que constitui o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a escola e as exigências da sociedade contemporânea.

Isso implica reconhecer também, que o Ser Humano, vive num tempo tecnológico sem volta, e as novas tecnologias fazem parte desta realidade. Contudo, atentar para que o indivíduo não perca sua identidade, como ser pensante e transformador do espaço em que vive, diante de uma máquina, é fundamental, visto que é o agente pleno de seu próprio fazer. Na interação: homem x máquina, obviamente o primeiro é o Ser mais relevante do que qualquer instrumento de trabalho, método, ou técnica aderida, para cumprir determinado fim.

Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) discorre, em algumas linhas, que quando este não se reconhece como tal, entende-se que não compreendeu, ainda, a distinção entre técnica e ato. A teoria não foi trabalhada, na sua essência, e nem problematizada entre os pares, para realmente significar o que se faz ou se pretende. Dessa forma, "não se desentranha dos objetos, fica colada a eles e jamais se eleva ao grau de abstração requerido para ganhar universalidade da verdade." (VIEIRA PINTO, 2005, p. 237).

O autor (ibidem) ainda enfatiza, "Deixa de ser levado em conta o fator decisivo expresso nesta proposição. O homem faz-se naquilo que faz. Ambos os aspectos têm de ser incluídos na epistemologia geral da tecnologia."

Certamente, os conhecimentos e as experiências se acumulam ao longo da história, assim, as tentativas de melhoria e de aperfeiçoamento vão se redesenhando, conforme as demandas da sociedade, à resolução de problemas. A técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz. (Idem, p. 238)

Pode-se dizer que a Tecnologia, foi concebida e projetada para atender as exigências da sociedade, exigências estas, de caráter social, pois resultam da necessidade de melhorias na Educação.

Em suma, “o próprio corpo do conhecimento escolar, como o que se inclui ou o que se exclui no currículo, ou com qual ferramenta tecnológica pedagógica se trabalha, o que é considerado importante e o que é desprezado na prática educativa cotidiana, implicitamente ou não, tem um propósito ideológico e está vinculado na estruturação da economia” (APPLE, 2006, p. 96).

Portanto, entende-se que a escola se insere numa arena de lutas e contradições, porém, por intermédio dela, cria-se a expectativa de ser possível mudar a realidade ou, simplesmente, conservar a ordem do que está na nossa sociedade. Desse modo, observa-se que o poder se mescla com a produção e a reprodução do saber, camufla-se entre a conveniência do que está posto e o desejo de transformação social e, por conseguinte, direciona a lente que amplia e limita a realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**, São Paulo: Lúmem, 1996.

APPLE, M.; BEANE, J. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, V. Paulo Freire para Educadores. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Autores associados: Ed. Cortez, 1987.

MASETTO, M. T. (org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto: Porto editora, 2008.

SCHETTINI, R. H. (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

VASCONCELLOS, C. S.. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 25ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2015.

VIEIRA-PINTO, A. **O Conceito de tecnologia**. Volume 1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PROCURANDO NEMO: O FILME COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO ENSINO

Youry Souza Marques

UFU- Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação
Uberlândia - MG

Jhennyfer de Oliveira Silva

UFU- Universidade Federal de Uberlândia,
Instituto de Biologia
Uberlândia - MG

Ghabriel Honório da Silva

UFU- Universidade Federal de Uberlândia,
Instituto de Biologia
Uberlândia - MG

Karoline Pádua de Oliveira

UFU- Universidade Federal de Uberlândia,
Instituto de Biologia
Uberlândia - MG

RESUMO: A indústria midiática produtora de animações utiliza variadas formas estratégicas para comercializar suas produções visando lucro, mas ao longo do tempo os filmes de animação tornaram-se mais abrangentes, dando importância a questões atribuídas à sociedade. Diante disso, a utilização de filmes torna-se um instrumento didático para deixar o ambiente escolar mais atrativo, sendo possível por meio desse tipo de mídia ressignificar a educação utilizando os recursos audiovisuais mais acessíveis, para potencializar o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do

educando.

PALAVRAS-CHAVE: Animação. Filme. Recursos Didático.

FINDING NEMO: THE MOVIE AS A TOOL EDUCATION FACILITATOR

ABSTRACT: The animation-producing media industry uses various strategic ways to commercialize its productions for profit, but over time animation films have become more comprehensive, giving importance to issues attributed to society. Given this, the use of films becomes a didactic instrument to make the school environment more attractive, making it possible through this type of media to redefine education using the most accessible audiovisual resources, to enhance the development of the critical and reflective sense of the student.

KEYWORDS: Animation. Movie. Didactic Resources.

1 | CONTEXTO DO RELATO

Ao pensarmos no contexto histórico, por exemplo, com as primeiras tentativas de utilização do rádio como ferramenta de disseminação educacional e cultural, podemos notar que a comunicação é uma área que pode oferecer

contribuição à Educação, pois cria meios que facilitam o uso de ferramentas pouco usuais ao método pedagógico tradicional.

Diante disso, o próprio uso de filmes pode servir como auxílio aos docentes para tornar as aulas mais atrativas, como ocorre na linguagem audiovisual. Recurso de grande valia, uma vez que a nossa atual sociedade tem no uso da imagem e do som uma de suas principais características. Com base nisso, a indústria cinematográfica destaca-se por oferecer uma forma dos discentes iniciarem o conteúdo proposto de maneira mais fácil, já que o Brasil, assim como a maioria das sociedades ocidentais, apresenta uma relação mais evidente com o universo imagético (PFROMM NETTO, 2011).

É notório que os profissionais da área da educação vêm buscando formas alternativas para tornar as práticas em sala de aula mais efetivas de forma que tenha uma abordagem construtiva e auxiliadora no ensino-aprendizagem, sendo os filmes de animação um possível meio de interligação nesse processo. Nos últimos tempos, isso vem gerando a ampliação e modificação de discussões em torno dessa temática.

Nesse sentido a sociedade está em alerta, ou seja, há uma percepção dos temas gerais que vão se transformando, logo os recursos didáticos, para o ambiente da sala de aula, também precisam ser atualizados.

“O recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (SOUZA, 2007 p.111). Assim, seja uma simples ferramenta como o apagador, até uma mais sofisticada como o datashow, cabe ao professor ser o maestro do conhecimento para induzir à reflexão, motivar e até despertar nos seus ouvintes provocações que os façam querer aprender. Segundo Demo (1998. p.45), “A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução.”

As observações feitas acima reforçam que investir em metodologias de ensino implicam em utilizar bons recursos didáticos, visto a complexidade da realidade escolar na busca em despertar o interesse do estudante. Desse modo, os recursos serão um elo entre os conteúdos e os alunos.

Reconhecendo as prerrogativas citadas, 4 integrantes do grupo Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Umuarama, executaram um projeto de extensão pontual no dia 23 de junho, com 27 alunos do sétimo ano em uma escola particular de Uberlândia (MG) - Colégio Marista. A atividade aconteceu no período matutino durante dois horários de 50 minutos, um tempo relativamente rápido, no entanto, como será evidenciado adiante, mostrou-se suficiente para termos um “feedback” positivo e significativo.

Teve-se como objetivos propagar os conteúdos relacionados à Biologia Marinha que é pouco ou superficialmente explicado, intimamente relacionado à problemática do distanciamento geográfico do ambiente costeiro. Além disso, foi possível pôr em

evidencia os conteúdos biológicos que muitas vezes são exibidos como verdadeiros, porém não passam de ficção para chamar mais atenção do público alvo, tornando apenas um produto mais comercial. Nesse aspecto, o trabalho realizado em sala de aula está de acordo com o que afirma ARAÚJO (2007), que a criança terá capacidade para redefinir suas concepções a partir de esclarecimentos do professor, sabendo receber e discernir aquilo que lhe é posto como certo ou errado. Portanto, a forma como foi conduzido o projeto proporcionou a facilitação no processo de ensino-aprendizagem, utilizando como base a obra cinematográfica “Procurando Nemo”.

2 | DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Foi aplicado um questionário similar a uma tarefa para casa, no qual se tornou possível verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o filme, anteriormente ao nosso encontro no dia 23 de junho. A atividade ocorreu por meio de perguntas simples relacionadas à preferência das cenas dos animais e à avaliação dos seus conhecimentos educativos. A partir desse resultado, foram confeccionados dois materiais que abordassem esses conteúdos, compreendidos em temas da diversidade marinha e a sua importância, além do questionário da pesquisa quantitativa e de inúmeras curiosidades que instigavam os alunos a participarem das discussões. Para tal, intercalamos duas apresentações em PowerPoint®.

Este projeto foi desenvolvido a partir da perspectiva metodológica da pesquisa quantitativa, então logo de início, entregamos um pré-questionário de verdadeiro ou falso com 10 perguntas (Quadro 1), antes de qualquer instrução ou esclarecimento pelos discentes envolvidos na atividade, para posterior análise dos conhecimentos dos estudantes sobre os assuntos gerais e específicos da Biologia Marinha contida no filme.

Baseado no seu conhecimento a respeito do filme “Procurando Nemo” e sobre a Biologia Marinha, responda **Verdadeiro (V)** ou **Falso (F)** as seguintes questões:

1. () A relação entre o Peixe-Palhaço (Nemo) e a Anêmona, mostrada no filme é falsa, visto que na vida real qualquer peixe levaria um “Choque” ao encostar em tal.
2. () As aves marinhas “pescam” somente na superfície e jamais mergulham no mar.
3. () As tartarugas, diferente do que é mostrado no filme, não possuem cuidado parental, ou seja, os filhotes não tem ajuda dos pais durante o seu crescimento.
4. () Na verdade Dory não leva um “choque” ao encostar na água-viva, ela se queima.

5. () O “buraco” no qual Marlin e Dory saem da baleia é um orifício para saída de água.
6. () Os recifes de corais são de grande importância por servirem de habitats para diversas espécies (inclusive para o peixe-palhaço) e por comporem ecossistemas com enorme diversidade.
7. () As baleias, assim como os golfinhos, possuem dentes.
8. () Os tubarões e raias, por serem peixes cartilagosos, não possuem nenhum tipo de esqueleto.
9. () Tubarões, assim como Baleias e Golfinhos, são animais pulmonados, ou seja, não respiram debaixo d’água.

Quadro 1: Lista de questões com base no conteúdo do filme.

O jogo Cara a Cara foi um desses mecanismos didáticos que evidenciou alguns personagens do filme e sua assimilação com o animal real, por meio de imagens dispostas lado a lado e com animações, induzindo o aluno a pensar no ser vivo antes de ver sua forma verídica. Ao mesmo tempo, foi disposta outra apresentação representada não apenas com imagens, mas também com trechos do filme e vídeos reais sobre o assunto envolvido.

E uma forma de relembrar todo o conhecimento que foi transmitido através dos recursos citados acima, realizou-se por meio de um jogo denominado Nemo Quis.

A sala foi dividida em dois grandes grupos e ambos receberam bandanas de diferentes cores: azul e vermelho. Assim, a cada rodada, um aluno do time azul e outro do time vermelho tentavam tocar em um sino (Figura 1), que estava disposto em uma mesa no centro da sala. Quem o tocasse primeiro tinha a oportunidade de responder uma das perguntas solicitadas por nós que eles mesmos escolhiam por sorteio. Eles tiveram dez segundos para discutir entre o grupo. Se o aluno acertasse era ponto para o seu time, logo esse era premiado com um pirulito. Se ele errasse, o ponto seria para o time oposto. Na premiação foram colocadas mensagens relacionadas à vida marinha, algumas sendo curiosidades e outras para que o aluno se conscientizasse (Figura 2).

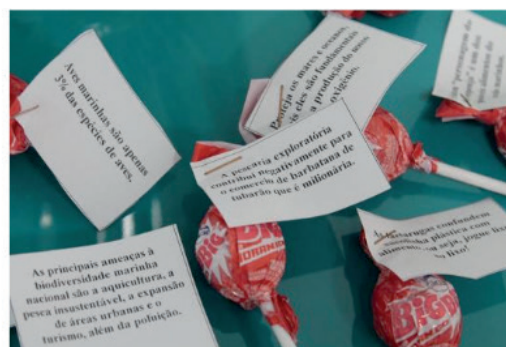


Figura 1: Bandanas e sino utilizados para o jogo Figura 2: Premiação com mensagens

Para encerramento, aplicamos o mesmo questionário entregue no começo de modo a construirmos um comparativo por meio de estatística com a pesquisa pré e pós-atividade, assim seria possível ser estabelecido o aproveitamento quanto ao conteúdo ministrado.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Ao ser analisado os dados correspondentes as respostas dos alunos, fica evidente que ao comparar o gráfico da Figura 3 e da Figura 4 em relação à redução dos erros, houve uma melhor compreensão sobre o assunto ministrado. Corroborando com esses gráficos foram elaborados de forma percentual os gráficos da Figura 5 e Figura 6, que facilita para uma rápida leitura visual dos resultados obtidos. Eles indicaram que houve um aumento de 34% nos acertos, ou seja, os objetivos mencionados neste trabalho foram conquistados de maneira bem satisfatória, visto as análises realizadas.

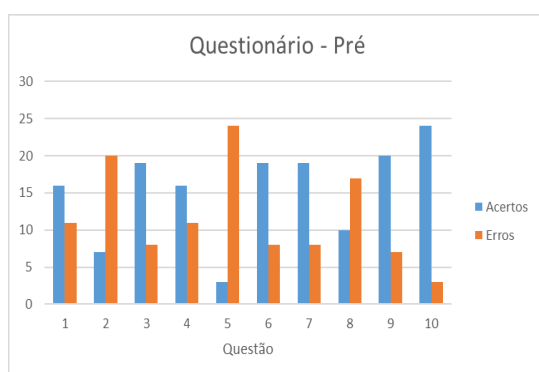


Figura 3: Erros e acertos antes da atividade.

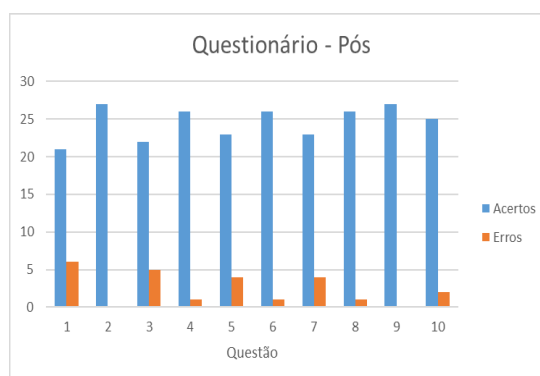


Figura 4: Erros e acertos depois da atividade.

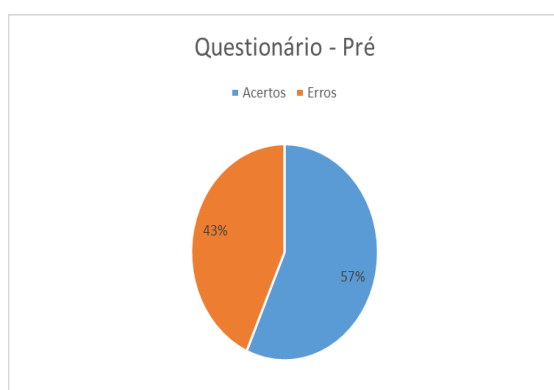


Figura 5: Erros e acertos antes.



Figura 6: Erros e acertos depois.

Fazendo outras observações também percebemos que ao planejar uma atividade deve ser levada em conta a intervenção dos alunos com perguntas e exemplos práticos de sua vivência ou senso comum, pois são nesses momentos que o encontro se torna significativo. Ao fazer um plano de execução é essencial levar em consideração a participação dos alunos, visto a faixa etária, deixando-os

à vontade para fazer interferências durante as explicações e também para que a falta de tempo com o elemento surpresa da “chuva” de perguntas não atrapalhe nas demais propostas levadas para o encontro.

Concluimos então que a utilização do filme como recurso didático na prática pedagógica contribui para a assimilação de novos conceitos e uma variedade de termos biológicos. Portanto, a aplicação de recursos midiáticos como método alternativo de ensino torna-se favorável dentro do contexto educativo, sendo um artifício de influência no processo cognitivo para ampliação do conhecimento sobre Biologia Marinha dentro da faixa etária do ensino fundamental II.

4 | CONSIDERAÇÕES

Com base no que foi desenvolvido nesse trabalho, é possível perceber que abordagens mais dinâmicas que mudam a rotina dentro do ambiente escolar tornam o momento da aula mais atrativo, e conseqüentemente o conteúdo ministrado será melhor aproveitado pelos alunos.

Nesse sentido, é perceptível que o modelo de ensino habitual parece perder seu espaço, se faz necessário algo a mais, pois apenas a metodologia atual não supre as necessidades do ensino na práxis escolar, ou seja, é necessário renovar o repertório de atividades, adicionar mídias, jogos e recursos didáticos palpáveis/acessíveis de modo que sejam auxiliares nesse processo.

Cabe reforçar aqui, as atividades de cunho extensionistas, como executadas no projeto, que são aquelas voltadas para o público externo da área acadêmica, são importantes no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade, causando uma aproximação, ou seja, relação mais estreita entre academia e comunidade em geral.

Logo, é válido ressaltar,

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA 2007 apud SILVA, 2011, p.2).

Além disso, a utilização de análises quantitativas deve ser mais explorada pela área da educação, por ser uma resposta numérica em algumas análises mais claras e objetivas, podendo entrar em diálogo com as abordagens qualitativas, que possuem, por muitas vezes, o intuito de descrever a complexidade de problemas e hipóteses, ou seja, o uso concomitante das duas proporcionarão resultados mais fiéis e completos.

Por fim, atividades pontuais devem ser cada vez mais incentivadas pelas potencialidades contidas, como interesse dos promotores, atividades mais elaboradas,

efetividade na transmissão e ressignificação dos conteúdos. E como papel mediador para tais eventos, os líderes escolares deveriam promover convites e se mostrarem mais receptivos as propostas do público universitário que ainda estão em formação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Suely Amorim de. Possibilidades Pedagógicas do Cinema em Sala de Aula. **Revista Espaço Acadêmico**, Minas Gerais, n.79, dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 1998. 129p.

PFROMM NETTO, Samuel. A Odisseia do Cinema Educativo no Brasil. In: PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam, Mídia e aprendizagem: do cinema às tecnologias digitais**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2011. p.101-124.

SILVA, Valéria. **Ensino, pesquisa e extensão**: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória, novembro de 2011.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana da Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas educativas". Arq Mudi. 2007.

SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS QUANTO AS WEBCONFERÊNCIAS DISPONIBILIZADAS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

Alenice Aliane Fonseca

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Ronilson Ferreira Freitas

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Naura Sthocco Silva Nobre

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Maria Nunes de França

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Maria Aparecida Pereira Queiroz

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Betânia Maria Araújo Passos

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Maria Ângela Lopes Drumont Macêdo

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

Fernando Guilherme Veloso Queiroz

Centro de Educação a Distância, Universidade
Estadual de Montes Claros-Unimontes
Montes Claros – Minas Gerais

RESUMO: A webconferência representa um momento de socialização entre professores, alunos, tutores e o polo. Contudo, as restrições impostas pelo tempo e pela quantidade de usuários conectados a partir dos vários pontos de recepção pode tornar a estratégia um estímulo para atividades passivas, não permitindo um aprimoramento de atividades que envolvam a cognição dos alunos. Neste contexto buscou-se através deste estudo avaliar a satisfação dos acadêmicos quanto as webconferências disponibilizadas pelos cursos de graduação ofertados pela CEAD/Unimontes. Foi realizado um estudo quantitativo, descritivo e de campo, cuja amostra foi composta por 771 alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação oferecidos pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, através do CEAD/Unimontes. Os alunos responderam a um questionário estruturado que avaliavam aspectos relacionados às webconferências realizadas pelo CEAD/Unimontes, no que se refere ao horário de realização das webconferências e contribuição para o aprendizado dos acadêmicos. O questionário

foi aplicado através do google forms. Os dados foram analisados descritivamente por meio de porcentagem. Ao avaliar a satisfação dos acadêmicos, 62, 52% relataram insatisfação com os horários disponibilizados para as webconferências, pois não são adequados á participação efetiva dos alunos, uma vez que, são realizadas em horários de trabalho, inviabilizando a participação integral dos alunos. No entanto, 71, 85% dos acadêmicos relatam que as webconferências contribuem para o aprendizado dos acadêmicos participantes. A partir deste estudo, é possível concluir que os alunos estão insatisfeitos com os horários em que as webconferências são realizadas pelo CEAD/Unimontes, entretanto, os mesmos percebem que este método de ensino-aprendizagem contribui para o aprendizado. Destacando-se a necessidade de otimização dos processos didáticos oferecidos pela educação à distância, a fim de alcançar um maior numero de acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Webconferências. Práticas pedagógicas. Educação a Distância.

SATISFACTION OF ACADEMICS ON WEBCONFERENCES AVAILABLE GRADUATE COURSES DISTANCE FROM MONTE CLAROS STATE UNIVERSITY

ABSTRACT: Web conferencing represents a moment of socialization between teachers, students, tutors and the center. However, the constraints imposed by time and the amount of data pointed to later points of view can become a stimulus for passive activities, and enhancement of activities involving a student's cognition is not allowed. In this context, we sought to evaluate students' exercise in relation to the web conferences provided by the undergraduate courses of CEAD / Unimontes. A quantitative, descriptive and field study was carried out, with an analysis composed of 771 students enrolled in the undergraduate education system, Abertura do Brasil, through CEAD / Unimontes. The students answered a structured questionnaire with the results of the exercise. web conferences by CEAD / Unimontes, regarding the time of the web conferences and the contribution to the learning of the academics. The questionnaire was collected through google forms. Data were censored by percentage. When evaluating the satisfaction of the students, 62%, 52% reported dissatisfaction with the data available for web conferences, since they are no longer present in the students' participation, since they are transmitted in working hours, making a full participation of students impossible. However, 71, 85% of academics report that web conferences contribute to the learning of participating academics. From this study, it is possible that students are dissatisfied with the sessions in which web conferences are held by CEAD/ Unimontes, however, the same perceived are the teaching-learning method for learning. Highlighting the need for adherence of distance education processes in order to reach a greater number of academics.

KEYWORDS: Web conferences. Pedagogical practices. Distance education.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente tem-se observado uma democratização no acesso ao ensino superior, onde uma grande parte da população ingressa no ensino superior, entretanto, ainda se sabe que muitos não finalizam esses cursos (ARRUDA; ARRUDA, 2015), sendo que o abandono no ensino superior tem vindo a ganhar maior visibilidade política e social e tem, igualmente, constituído objeto de reflexão por parte da comunidade científica e das instituições do ensino superior (IES) (FERREIRA; FERNANDES, 2015). A literatura revela que vários são os fatores que estão associados à evasão, principalmente no ensino presencial, e dentre estes podemos destacar a distância da residência às IES, necessidades profissionais, falta de tempo, entre outros (FERREIRA; FERNANDES, 2015).

Entretanto, uma nova modalidade de ensino que é a Educação a Distância (EaD), especialmente no nível de graduação, começaram a se consolidar em meados de 2000, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (CORREIA-NETO; VALADÃO, 2017), sendo que muito tem sido discutido sobre a utilização e o emprego da EaD como forma de democratizar o ensino superior no Brasil (BORGES, 2017), sendo que com a inserção dessa modalidade no Plano Nacional de Educação 2001-2010, a meta era a provisão do ensino superior a 30% da população entre 18 e 24 anos (CORREIA-NETO; VALADÃO, 2017).

Estudos apontam que hoje, o número de alunos matriculados em cursos na modalidade EaD em Instituições de Ensino Superior (IES), ultrapassa o número de alunos presenciais (FERRUGINI, 2013; CORREIA-NETO; VALADÃO, 2017). A Educação à Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação, onde foi possível observar uma possibilidade de ampliação do quadro de matrículas, uma vez que no ensino presencial esse número era reduzido, e apenas uma parcela da população tinha acesso ao ensino superior, e com a EaD, houve uma rápida expansão de vagas. Na EaD, as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Os programas governamentais de apoio e fomento à criação e implementação de cursos superiores via EaD contribuem, significativamente, para que o nível superior da educação seja cada vez mais acessível em nosso país (BORGES, 2015).

Entretanto, no Brasil, a EaD ainda é tratada com muito preconceito, onde muitos veem como uma novidade, ou inovação no cenário educacional, sendo que muitos, de forma leiga, têm se referido a tal modalidade de ensino como se fosse algo recém-criado, sem uma fundamentação teórica ou mesmo uma organização que lhe dê suporte (BORGES, 2015). Porém, apesar deste crescimento, ainda existem resistências e preconceitos em relação a esta modalidade de ensino, que ainda é vista por alguns como um modelo de baixa qualidade, outros, ainda veem a EaD como uma facilidade para adquirir um diploma de nível superior, Um dos pensamentos

errôneo sobre esta modalidade e que reflete este preconceito é o de que os cursos a distância não possuem a mesma qualidade de que os presenciais e desta maneira os alunos formados nesta modalidade são menos competentes do que os formados em salas de aula (por cursos presenciais) (BUENO, 2011).

Contudo, quando envolvidos/embasados na teoria e na historicidade da modalidade EaD no Brasil, observa-se que tal visão simplista é, também, errônea (BORGES, 2015), uma vez esta nova forma de comunicação não é feita “ao acaso”, mas é planejada pedagogicamente a fim de elaborá-la da maneira mais adequada à construção do conhecimento (BUENO, 2011).

Hoje a EaD utiliza novas tecnologias da informação e se torna mais difundida a cada ano, tendo dentre seus objetivos tornar o processo educacional mais inclusivo (CORREA; SANTOS, 2009). A EaD, é uma modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação, principalmente no Ensino Superior (ALVES, 2011).

Assim, observa-se que a EaD procura superar qualquer distância (seja geográfica, social ou tecnológica), aproximando, interagindo e utilizando meios tecnológicos como televisão, internet, videoconferência, telefone, e-mail, entre outros, e principalmente pessoas, como professores, coordenadores, tutores (SCHLOSSER, 2010), uma vez que estudos tem apontado que EaD o sucesso do aluno depende em grande parte de motivação e de suas condições de estudo. O desenvolvimento de pesquisas sobre metodologias de ensino para educação à distância perpassa na maior autonomia do aluno, condição para o sucesso de qualquer experiência de EaD que pretenda superar os modelos instrucionais e behaviouristas (SILVA, 2004; FREITAS *et al.*, 2019).

Segundo Vergara (2007), a Internet e a Web nos dizem que o céu é o limite. Neste sentido, é possível inferir que a Internet é parte essencial para a ampliação da oferta de cursos de graduação on-line, uma vez que permite a ligação de diferentes computadores de marcas e tamanhos, a Web lhe dá inteligência por meio da interação entre textos, imagens e sons. Atualmente, três tecnologias tem direcionado a EaD no Brasil - computação, microeletrônica e telecomunicações – abrindo assim, possibilidades para a consolidação da EaD, fazendo com que o ensino chegue cada vez mais perto dos locais, onde cursar o ensino superior, era quase utopia, e que hoje, com o advento da Internet e da Web, tem sido possibilitando que cada vez mais sejam colocadas à disposição do público linguagens interativas, que contribuem de forma consolidada para a construção do conhecimento (VERGARA, 2007). Em EaD, o ambiente Web pode disponibilizar textos, orientações de professores, bibliotecas, avaliações, e realizar *chats*, *fóruns*, correio eletrônico (PORTO et al, 2004). Os arquivos podem ter diversos formatos: apresentações, planilhas, textos, animações interativas ou não e outros, sendo que muitos dos materiais utilizados pelas Instituições que oferecem cursos EaD podem nutrir cursos presenciais, conforme relatado na literatura

(VERGARA, 2007).

Neste contexto, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sob a atuação de seu Centro de Educação a Distância (CEAD), tem buscado inovar no que se refere ao uso das Tecnologias para garantir uma formação sólida aos acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação que são ofertados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O CEAD/Unimontes recentemente promoveu uma alteração metodológica na condução dos cursos de graduação a distância oferecida. O novo modelo proporciona aulas ao vivo e gravadas ministradas por professores especializados – os docentes formadores – de cada disciplina e distribuídas a todos os polos, mantendo usual o atendimento de docentes tutores presenciais e a distância, entre outras mudanças pontuais em termos de avaliação. De acordo com Freitas *et al.* (2019), o aprimoramento de procedimentos didático-pedagógicos devem ser feito continuamente e isso pode gerar dificuldades de percurso em relação a experiência do aluno. A avaliação da percepção ajuda a identificar com sensibilidade o que o estudante tem vivido além de ser um retrato valioso para o melhoramento dos processos.

Outra atividade que tem sido ofertada pelo CEAD/Unimontes são as webconferências, que trata-se de um sistema interativo de comunicação em áudio e vídeo, que permite a interatividade e a disseminação das informações bem como promover a troca destas a um largo número de pontos geograficamente dispersos. A utilização da mídia videoconferência como elemento viabilizador de cursos no todo ou em parte é sem dúvida uma alternativa no processo de educação continuada (ALMEIDA; PARISI; STAMATO, 2003).

As webconferências são ferramentas que apresentam inúmeras possibilidades de comunicação em um mesmo ambiente, permitindo interações por voz, texto (chat) e vídeo simultaneamente. Como não necessita de equipamentos especiais, torna-se muito mais versátil e acessível a qualquer pessoa que possua conexão à internet, proporciona ótimas experiências em aplicações educacionais que possam ser realizadas com menor qualidade de áudio e vídeo, mas possuem facilidades interessantes como a possibilidade de trocas de dados dos computadores, custos baixos, se comparados com os da videoconferência. Por permitir interação em tempo real, conjugando som, imagem e movimento, a webconferência é uma das mídias que mais consegue aproximar-se da interação presencial (ALMEIDA; PARISI; STAMATO, 2003; SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Neste sentido, considerando a evolução dos processos de ensino-aprendizagem em EaD, novas tendências e a necessidade de inovação neste sentido, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), desde de janeiro de 2016, apropriou-se deste novo formato, nas perspectivas das tendências atuais de ensino a distância, com a implantação de novas práticas didático-pedagógicas no âmbito institucional, afim de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem dos egressos da IES. Frente a isto, o objetivo deste trabalho foi avaliar a satisfação dos acadêmicos quanto as

webconferências disponibilizadas pelos cursos de graduação ofertados pela CEAD/Unimontes.

2 | METODOLOGIA

Foi realizado um estudo quantitativo e de corte transversal. A população foi composta por discentes matriculados nos cursos de graduação a distância em Educação Física, Pedagogia, Ciências da Religião, Ciências Sociais, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Português, Geografia e História do Centro de Educação à distância (CEAD) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), nos polos de Bocaiuva, Brasília de Minas, Buritizeiro, Itamarandiba, Joáima, Mantena, Montes Claros, Monte Azul, Nova Serrana, Pompéu, Urucuaia e Várzea da Palma, tendo como critérios de inclusão acadêmicos alocados na plataforma virtual, compreendendo assim, uma amostra de 771 discentes.

Estes acadêmicos responderam a um questionário aplicado de modo *online* através do *google forms*, que avaliavam a satisfação dos acadêmicos quanto as webconferências disponibilizadas pelos cursos de graduação ofertados pela CEAD/Unimontes, no que se refere ao horário de realização das webconferências e contribuição para o aprendizado dos acadêmicos. Foi feita análise descritiva através de distribuições de frequência simples e porcentagem. O programa utilizado foi o pacote estatístico SPSS – versão 20.0.

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, tendo sido aprovada sob o protocolo nº 1.792.174. Este estudo atendeu as recomendações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O novo modelo didático-pedagógico empregado pelo CEAD/Unimontes proporciona webconferências, ministradas por professores formadores através da Plataforma Moodle. Essa atividade é agendada previamente, e naquele dia e horário, o professor fica disponível, e os alunos enviam as dúvidas pelo chat, e o professor responde através do vídeo em tempo real. Onde conta com as tecnologias de informação e comunicação, como mediadores pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem (MASETTO; BEHRENS, 2003; POURTOIS; DESMET, 1999), uma vez que as atividades são desenvolvidas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2005). Na EaD, esse recurso é importante instrumento de linguagem para veicular conteúdos inerentes à formação dos alunos e tem se tornado cada vez mais abrangente.

A presença virtual possibilita que a aprendizagem seja alcançada, sendo que

a presença síncrona de professores, tutores e alunos favorecem a vivência em grupo, promovendo o engajamento do aluno (BELLONI, 2006). Neste contexto, o uso da webconferência em cursos a distância justifica-se pela necessidade de se fazer uma transição de conteúdos centrados no diálogo (SANTOS; NASCIMENTO, 2011). Favorecendo uma economia de tempo e recursos para reunir professores e estudantes e desenvolver atividades em equipes, possibilitando a troca de experiências e o reforço da interatividade (VALENTE *et al.*, 2007). No entanto, a realização das webconferências trazem limites educativos e dificuldades em disponibilizar horários que atendam a todos os envolvidos (VEIGA *et al.*, 1998).

Neste contexto, ao avaliar a satisfação dos acadêmicos quanto aos horários disponibilizados para as webconferências (Figura 1), observou-se que 62,52% (n=482) dos acadêmicos relatam que os horários não são adequados à participação efetiva dos alunos, uma vez que as webconferências são agendadas e realizadas em horário comercial, inviabilizando a participação integral dos alunos.

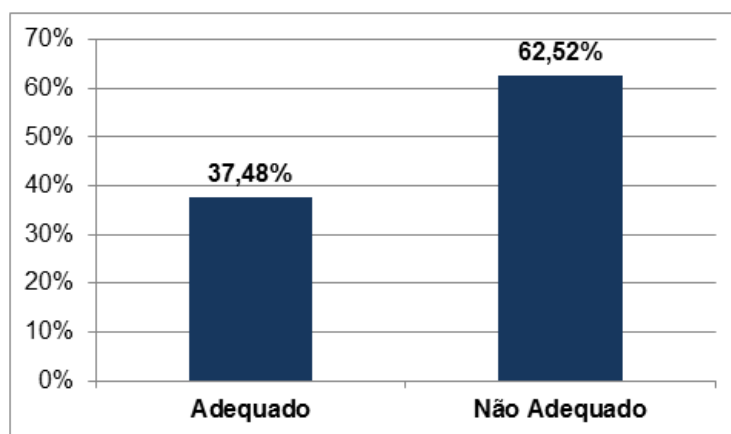


Figura 1. Horário de disponibilização das webconferências

No entanto, 71,85% dos acadêmicos relatam que as webconferências contribuem para o aprendizado dos acadêmicos participantes (Figura 2). Nesse contexto, o recurso webconferência mostra-se uma ferramenta fundamental no processo ensino aprendizagem, de forma a estimular o processo de construção entre professor e aluno simultaneamente. Essa ferramenta de ensino aproxima-se de uma situação convencional da sala de aula, porque possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo ocorra em tempo real (SANTOS; NASCIMENTO, 2011). Este recurso favorece também a discussão e o questionamento sobre o conteúdo da aula, além de ser instrumento de interação que tem por objetivo a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais os integrantes trocam informações entre si, colaborando na formação do grupo como um todo (CRUZ, 2009). Sendo a principal característica da webconferência a interação entre os participantes, os quais podem expor dúvidas e/ou apontamentos pertinentes aos conteúdos expostos.

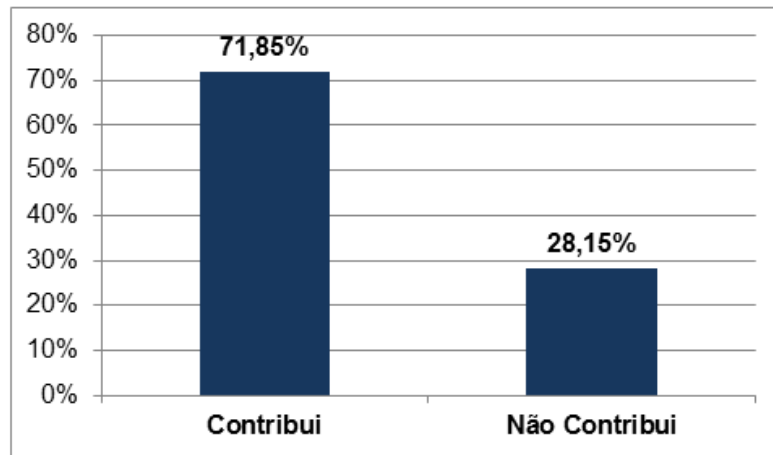


Figura 2. Contribuição das webconferências para o aprendizado.

Em resumo, percebe-se que a webconferências representa um momento de socialização entre professores, alunos, tutores e o pólo. Contudo, as restrições impostas pelo horário disponibilizado e pela pequena quantidade de usuários participando, pode tornar a estratégia um estímulo para atividades passivas, não permitindo um aprimoramento de atividades que envolvam a cognição e ativa participação dos alunos. Portanto, julgamos relevante o aprimoramento das webconferências para viabilizar a participação de todos os acadêmicos, possibilitando melhor aproveitamento deste recurso. Uma vez que tem proporcionado aos alunos participantes uma contribuição relevante para o ensino aprendizado.

Entretanto, destaca-se que esse estudo possui algumas limitações, dentre elas, a população e amostra, visto que alunos que evadiram, não responderam ao questionário, além de que responder o questionário foi opcional, o que pode ter influenciado na composição final da amostra, permitindo considerar os resultados encontrados apenas para a população em questão. Outra limitação se refere ao número reduzido de questões que avaliaram a percepção dos alunos com relação às webconferências. Neste sentido, torna-se necessário, novos estudos, com questões mais específicas sobre a temática, a fim de elucidar as lacunas presentes na literatura.

4 | CONCLUSÃO

A partir deste estudo, é possível concluir que os alunos estão insatisfeitos com os horários em que as webconferências são realizadas pelo CEAD/Unimontes, entretanto, os mesmos percebem que este método de ensino-aprendizagem contribui para o aprendizado. Destacando-se a necessidade de otimização dos processos didáticos oferecidos pela educação à distância, a fim de alcançar um maior número de acadêmicos durante a realização das webconferências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B.; PARISI, C.; STAMATO, M. Considerações sobre o uso da videoconferência como elemento viabilizador de EAD em um ambiente multiponto: o caso da Petrobras. **Educar, Curitiba**, n. 21, p. 99-116. 2003.
- ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**. v. 10, 2011.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**. v. 31, n. 03, p. 321-338, 2015.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, S Paulo: Autores Associados, 2006.
- BORGES, F. A. F. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. **Revista Científica em Educação a Distância**. v. 5, n. 3, 2015.
- BUENO, N. C. A educação a distância no Brasil: um debate para valorização e reconhecimento desta modalidade de ensino. **Anuário da produção acadêmica docente**. v. 05, n. 13, p. 31-40, 2011.
- CORREA, S. C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD – Educação Temática Digital**. v. 11, n.1, p.273-297, 2009.
- CORREIA-NETO, J. S.; VALADÃO, J. A. D. Evolução da educação superior a distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização. **Revista GUAL**. v. 10, n. 3, p. 97-120, 2017.
- CRUZ, D. **Aprendizagem por videoconferência**. In: F. Litto; M. Formiga. Educação a distância: o estado da Arte. São Paulo: Pearson, 2009.
- FERREIRA, F.; FERNANDES, P. Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: o olhar de estudantes. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 45, p. 177-197, 2015.
- FERRUGINI, L.; SOUZA, D. L.; SIQUEIRA, M.; CASTRO, C. C. Educação a distância como política de inclusão: um estudo exploratório nos polos do sistema Universidade Aberta do Brasil em Minas Gerais. **Revista GUAL**. v. 6, n. 2, p. 1-21, 2013.
- FREITAS, R. F.; PASSOS, B. M. A.; MACÊDO, M. Â. L. D. de; REIS, V. M. C. P.; QUEIROZ, F. G. V.; SANTOS, G. S.; ROCHA, J. S. B. Um novo percurso de trabalho: percepção do alunado dos cursos de graduação EaD Unimontes sobre a aplicação de nova metodologia de ensino com aulas ao vivo. **Revista Paidéi@. Unimes Virtual**. v. 11, n. 19, 2019.
- MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed, Campinas: Papyrus, 2003, p.133-173.
- PORTO, C. A. et al. **As relações entre confiança, valor e lealdade no contexto de educação a distância**. In: XXVIII ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Anpad 2004. 1 CD-ROM.
- POURTOIS, J-P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.
- SILVA, A. C. R. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/012-TC-A2.htm>>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.
- SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. Educação a distância na ótica discente. **Educ. Pesqui.** v. 42, n.1, p. 99-113, 2016.
- VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E. B. de.; ALVES, A. C.T. P. et al. **Formação de Educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR**. v. V, 2007.

TELE-EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA DE QUALIFICAÇÃO DAS EQUIPES DE ATENÇÃO BÁSICA

Renata Fernanda de Moraes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro-RJ

Márcia Maria Pereira Rendeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro-RJ

RESUMO: No contexto de reformulação da atenção básica e da necessidade de qualificação dos profissionais das equipes de saúde da família, surge Programa Nacional de Telessaúde, que assegura a construção do conhecimento em ambientes virtuais, de modo a contribuir para uma formação coerente com as necessidades de saúde. O objetivo deste estudo é apresentar o processo da implantação do Programa Telessaúde Brasil Redes na Atenção Básica no Estado do Rio de Janeiro e justifica-se pela necessidade de fortalecer a sustentabilidade do Telessaúde como instrumento de educação permanente. A metodologia do estudo consistiu em pesquisa documental, análise de dados secundários do 1º Ciclo do Programa de Melhoria do Acesso e Qualidade da Atenção Básica e entrevistas semiestruturadas. O processo de implantação iniciou-se em 2007, através do Projeto Piloto Nacional de Telessaúde, com a criação do Núcleo de Telessaúde do Estado do Rio de Janeiro, no Laboratório de Telessaúde,

localizado no Hospital Universitário Pedro Ernesto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. A conectividade foi apontada como aspecto dificultoso para a implantação e os resultados da avaliação externa refletiram um cenário de desigualdades na infraestrutura no que tange aos equipamentos de informação e comunicação. Os entrevistados mencionaram, em unanimidade, a webconferência como serviço mais utilizado na implantação e pontuaram a necessidade da adoção das novas tecnologias de informação no trabalho. Com isso, sugerimos um melhor alinhamento da Telessaúde com outros programas do Ministério da Saúde, assim como a sensibilização dos gestores municipais para apoio às equipes de saúde da família na inserção da tele-educação nos processos de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Permanente em Saúde. Estratégia Saúde da Família. Telessaúde

ABSTRACT: In the context of reformulation of primary care and the need for qualification of family health team professionals, Telehealth emerges, which ensures the construction of knowledge in virtual environments, in order to contribute to a formation consistent with health needs. The objectives of this study are to present the process of the implementation of the Telehealth Brazil Networks Program in

Primary Care in the State of Rio de Janeiro and is justified by the need to strengthen the sustainability of Telehealth as an instrument of permanent education. The study methodology consisted of documentary research, secondary data analysis of the 1st Cycle of the Program for Access and Quality Improvement of Primary Care and semi-structured interviews. The implementation process began in 2007 through the National Telehealth Pilot Project, with the creation of the Telehealth Center of the State of Rio de Janeiro at the Telehealth Laboratory located at the University Hospital Pedro Ernesto. Connectivity was identified as a difficult aspect for implementation and the results of the external evaluation reflected a scenario of infrastructure inequalities regarding information and communication equipment. The study respondents unanimously mentioned web conferencing as the most widely used service in implementation and stressed the need for the adoption of new information technologies at work. Thus, we suggest a better alignment of telehealth with other programs of the Ministry of Health, as well as sensitization of municipal managers to support family health teams in the insertion of tele-education in work processes.

KEYWORDS: Permanent Education in Health. Family Health Strategy. Telehealth.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, o Brasil tem passado por uma reestruturação bastante desafiadora no âmbito das políticas públicas de saúde, tendo a Estratégia Saúde da Família (ESF) como a principal forma de expansão, qualificação e consolidação da Atenção Básica (AB).

A ESF é um processo dinâmico que permite a implementação dos princípios e diretrizes da AB, constituindo-se como primeiro e preferencial contato com o Sistema Único de Saúde (SUS). (BRASIL, 2007b)

Nesse contexto de expansão apresenta a necessidade de qualificação dos profissionais das equipes de saúde da família (eSF); e frente aos desafios de um país com dimensões continentais como o Brasil, surgem incentivos aos projetos de Telessaúde, colocando-o como importante ferramenta de qualificação por meio da *internet*.

O Programa Telessaúde Brasil Redes (PTBR), é uma ação nacional que integra ensino e serviço por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), instituído através da Portaria nº 2.546/GM/MS, de 27 de outubro de 2011, que desenvolve ações de apoio à educação permanente para equipes de atenção básica (eAB), na perspectiva da melhoria da qualidade do atendimento, da ampliação do escopo de ações ofertadas, da mudança das práticas de atenção e da organização do processo de trabalho. (BRASIL, 2011a)

O Telessaúde Brasil Redes na Atenção Básica é composto por um Núcleo de Telessaúde, que possui uma sede física e é composto por equipe e equipamentos para garantir a coordenação e execução das ações; e por Pontos do Telessaúde, que

são pontos conectados e equipados junto à equipe de atenção básica usuária, que estejam implementados em UBS.

O PTBR se constitui em uma rede que interliga gestores da saúde, instituições formadoras e serviços de saúde do SUS, num processo de trabalho *online*, fornecendo aos profissionais das Redes de Atenção à Saúde os serviços de teleconsultoria, telediagnóstico, segunda opinião formativa e tele-educação.

Salientam Cunha *et al* (2011) que a Educação Permanente em Saúde (EPS), através das TICs, fomenta o trabalho em rede proporcionando reflexo positivo no atendimento, respeitando o conhecimento dos profissionais e ampliando os espaços de aprendizagem no próprio local de trabalho.

Com base no baixo custo e elevada eficiência, a ferramenta do Telessaúde assegura a construção do conhecimento em ambientes virtuais, de modo a contribuir para uma formação coerente com as necessidades de saúde.

Desta forma, “o Programa de Telessaúde é o resultado de importantes integrações ensino-serviço, desenvolvendo fóruns de discussão e cursos em educação profissional em saúde e atividades de EPS”. (OPAS, 2009)

Entretanto, por ser uma prática recente na rede de saúde, o Telessaúde apresenta muitas mudanças e reflexões que se fazem necessárias, tais como, a necessidade da informatização nos serviços de saúde e a instituição de uma mudança cultural no cotidiano do trabalho dos profissionais das eAB.

Para Silva (2013 b) vários fatores associados à utilização da telessaúde, sejam fatores de sucesso ou barreiras à sua difusão, são descritos na literatura, tais como, reorganização administrativa local para adequar novos processos de trabalho, percepção da utilidade, benefícios e limitações da telessaúde, aceitação da tecnologia e infraestrutura local, incluindo disponibilidade de equipamentos, qualidade e custo da conexão à internet.

Ainda Carneiro e Brant (2013) destacam que para efetividade do programa educativo, investimentos em recursos tecnológicos deverão ser priorizados, e Fernandes (2009) menciona que a conectividade no Brasil ainda constitui um grande desafio para o desenvolvimento da EPS mediada pelas TICs, pois a minoria das regiões do Brasil possui *internet* com pouco desempenho e velocidade.

Tomaz e Molen (2011) afirmam que poucos profissionais das eSF tem acesso fácil a computador e a centros de estudo, e a maioria não apresenta experiência prévia com a educação a distância (EaD) e acesso à *internet*, o que pode ser uma limitação na educação permanente destes profissionais.

Pensando que o Ministério da Saúde (MS) é responsável pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) que inclui, dentre suas várias ações, a utilização das novas TICs, visando qualificação dos profissionais de saúde, e o Telessaúde se configura como uma das estratégias integrantes desta Política, o Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde (DAB/MS) têm desenvolvido várias iniciativas centradas na qualificação da Atenção Básica, de modo que permita

a melhoria da sua qualidade, sendo uma delas o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB).

A criação de um programa com potência para avaliar o acesso e a qualidade da assistência prestada à população se mostrou de suma importância para que a gestão, a coordenação e mesmo para que os profissionais das eAB apreendessem quais são suas reais condições e demandas, podendo, assim, traçar diagnósticos da situação da população adscrita. (ZAMPROGNO, 2013)

A justificativa desse estudo considera, sobretudo, a importância da consolidação do Programa Telessaúde como instrumento para qualificação dos profissionais de saúde da atenção básica, assim como o incentivo ao uso das TICs como ferramentas de apoio a implementação da PNEPS.

Sendo assim, é relevante por proporcionar uma compreensão dos determinantes contextuais da implantação do PTBR no Estado do Rio de Janeiro, identificando seus desafios e potencialidades, de forma que proporcione a avaliação das políticas de educação permanente em saúde pelos gestores, como também oferte estratégias de apoio para a gestão fortalecendo a integração entre os serviços de saúde na atenção básica.

2 | POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

Nos últimos anos, com as mudanças na organização do trabalho, a educação em saúde para profissionais do SUS vem sendo palco de interesse do Estado para elaboração de políticas públicas de forma que ordene a formação na área da saúde, segundo o artigo 200, da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

No tocante à EPS, convém destacar a importância das conferências nacionais de saúde e as temáticas de recursos humanos, as quais reafirmaram o SUS como espaço de educação profissional para a realização da necessária articulação entre trabalho, ensino e cidadania.

Em 2003, a 12ª Conferência Nacional de Saúde reiterou aos gestores das três esferas de governo, a imediata adoção da Política Nacional para a Gestão do Trabalho no SUS como instrumento efetivo para a consolidação do SUS, e criou a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), com a missão de formular políticas públicas orientadoras da gestão, formação e, qualificação dos trabalhadores e da regulação profissional na área da saúde.

Pires Alves e Paiva (2015) enfatizam que a nova secretaria teria como objetivo a implementação de uma política de valorização do trabalho e dos trabalhadores de saúde do SUS.

A criação da SGTES dentro da estrutura do MS destaca como um dos instrumentos de priorização da Política de Educação e do Trabalho em Saúde ao dialogar diretamente com o cumprimento do disposto no art. 200 da Constituição

Federal. (BRASIL, 2015a)

A estrutura regimental vigente da SGTES é composta por três Departamentos: Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES), Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde (DEGERTS) e Departamento de Planejamento e Regulação da Provisão de Profissionais de Saúde (DEPREPS). (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2016)

O DEGES é responsável pelas políticas relativas à formação, ao desenvolvimento profissional e à educação permanente dos trabalhadores do SUS no nível superior e no nível técnico-profissional, e pela coordenação da implantação da PNEPS. Além disso, o Departamento desenvolve suas ações por meio da Coordenação Geral de Ações Estratégicas (CEGAES) e da Coordenação Geral de Ações Técnicas em Educação na Saúde (CEGATES).

A CEGAES é responsável pelas ações relacionadas à formação e à ordenação da formação dos profissionais de nível superior; e a CEGATES é responsável pelas ações que envolvem a formação e a ordenação da formação dos profissionais de nível técnico profissional.

Nessa perspectiva, o MS, através da Portaria nº 198 de 13 de fevereiro de 2004, instituiu a PNEPS como estratégia do SUS para a formação e qualificação dos seus trabalhadores, articulando a integração entre ensino, serviço e comunidade.

Dentro desse contexto de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações de gestão da educação, a EPS surge como um processo contínuo de transformação do trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano do trabalho. (BRASIL, 2007 a).

No discurso trazido por esta política, Vila e Aranha (2009) mencionam que o processo educativo no próprio local de trabalho, constitui como um *locus* formador do trabalhador de saúde, por outro lado, Stroschein e Zocche (2012) apontam que o aprender e o ensinar devem integrar a prática diária dos profissionais da saúde, pois, através desta, refletem sobre as diversas realidades com o intuito de identificar as situações-problema.

Diante disso, o PMAQ-AB e PTBR, integram as principais ações estruturantes na proposta da Educação Permanente em Saúde no SUS.

3 | PROGRAMA DE MELHORIA DO ACESSO E QUALIDADE DA ATENÇÃO BÁSICA

O fortalecimento da AB e a crescente expansão da ESF têm conduzido à necessidade de implementar instrumentos de avaliação que possam acompanhar e mensurar a qualidade e acesso neste nível de atenção, criando o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade através da Portaria nº 1.654 de 19 de julho de 2011,

Entre os objetivos do programa, destacam-se a institucionalização da cultura

de avaliação da atenção básica no SUS, com garantia de um padrão de qualidade comparável nacional, regional e localmente, de maneira a permitir maior transparência e efetividade das ações governamentais direcionadas à Atenção Básica em Saúde. (BRASIL, 2011b).

Pinto *et al* (2014) destacam que o PMAQ representa um processo de mudança na lógica de repasse de recursos para a AB, pois está condicionado à sua capacidade de mobilizar os atores locais em prol da mudança das condições e práticas de atenção, gestão e participação orientadas por diretrizes pactuadas nacionalmente.

O PMAQ-AB está organizado em quatro fases que conformam um ciclo contínuo, sendo elas, a adesão e contratualização; desenvolvimento; avaliação externa e recontratualização.

Ao contratualizar o programa o gestor municipal assume a participação na avaliação externa, que consiste na 3ª fase do PMAQ, realizada pelo DAB/MS, em parceria com Instituições de Ensino Superior e/ou Pesquisa (IES). Nessa etapa, um grupo de avaliadores da qualidade, selecionados e capacitados pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Osvaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ) aplicaram instrumentos de coleta de dados, através do *tablet*. (BRASIL, 2017)

Pinto *et al* (2014) salientam que a 3ª fase é o momento de realização da Avaliação Externa que “consiste no levantamento de informações para análise das condições de acesso e de qualidade das eAB” e para reconhecimento e valorização dos “esforços e resultados” dessas eAB e dos gestores municipais na qualificação da AB.

A avaliação externa, 3ª fase do PMAQ-AB, está organizada em três módulos, sendo eles: Módulo I – Observação na Unidade de Saúde; Módulo II – Entrevista com Profissional da Equipe de AB e Módulo III – Entrevista na Unidade de Saúde com Usuário.

Contudo, sabemos que a incorporação das TICs no SUS enfrenta muitos desafios relacionados ao contexto político-institucional, ao modelo de gestão, às características regionais, às particularidades dos processos de trabalho e ao perfil dos profissionais, entre outras influências, e com isso falaremos como foi o processo de implantação do PTBR no Estado do Rio de Janeiro.

4 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, com abordagem quali-quantitativa, que foi realizado em três fases, sendo elas: pesquisa documental; análise dos dados secundários do 1º Ciclo do PMAQ – AB relativo ao ano de 2011/2012, os quais foram disponibilizados no ano de 2015. Os dados foram da dimensão “Estrutura e Condições de Funcionamento da UBS” do Módulo I que abrange a informatização, conectividade e Telessaúde e a dimensão II “Valorização do Trabalhador” do Módulo II, a Educação Permanente, e entrevista semiestruturada com os atores com papéis preponderantes na implantação do PTBR na Atenção Básica do Estado do Rio de

Janeiro. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COEP/UERJ) aprovado sob o número do parecer 1.825.262; CAAE 57970416.2.0000.5282.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Implantação do programa telessaúde brasil redes no estado do rio de janeiro

Um estudo realizado sobre o surgimento da telessaúde no Brasil, partiu do princípio que telessaúde, *e-saúde* e telemedicina têm em comum o uso das TICs na saúde, quando os atores estão distantes um do outro. (SILVA, 2013b)

A Telessaúde se configura hoje na principal estratégia de ampliação das ações de TIC em saúde, mas que possui também muitos desafios, como o contexto de sistemas de saúde complexos e resistências à inovação. (ALBUQUERQUE, 2013).

A trajetória da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em termos do uso de tecnologias, iniciou em 2003 com a realização de uma videoconferência com a equipe médica da *Johns Hopkins University*, para a discussão de um caso clínico de uma criança de um município do estado do Rio de Janeiro.

Mas foi apenas em 2007, que instituiu o Programa Nacional de Telessaúde implementando um Projeto Piloto de Telessaúde em Apoio à Atenção Básica, cujas atividades foram marcadas pela constituição de Grupos de Trabalho (GTs), envolvendo representantes dos 9 (nove) núcleos nos estados brasileiros, que se reuniam regularmente via *web* conferência.

No mesmo ano foi criado o Núcleo de Telessaúde do Estado do Rio de Janeiro, implantado no Laboratório de Telessaúde localizado no Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), da UERJ.

O processo de implantação distribuiu-se nas seguintes etapas: planejamento; sensibilização de gestores municipais; evento de lançamento; capacitação regional dos profissionais solicitantes; e visita técnica.

Para a implantação foram inicialmente contemplados, conforme o limite dado pela SGTES, cem pontos de Telessaúde para cada Estado, tendo como critérios para a indicação dos municípios, a adesão e comprometimento do gestor ao projeto; municípios com infraestrutura mínima de telecomunicação (acesso à internet) e municípios com ESF implantada.

A entrevistada E1 relatou que houve poucos municípios aptos com conectividade e com isso estabeleceu-se como estratégia as visitas *in loco* para entrega dos kits de informática e instalação deles.

A implantação dos pontos previa a instalação de um “kit de telessaúde” composto por um computador, uma impressora e uma *webcam* tendo como contrapartida, pela gestão municipal, a liberação dos profissionais de saúde para a atualização.

(MONTEIRO, *et al*, 2015).

Nesse contexto de conectividade, o primeiro município a receber o Ponto de Telessaúde no Estado do Rio de Janeiro foi o município de Piraí, região do Médio Paraíba, que se destacava pela infraestrutura em rede de *internet*, pelo projeto Piraí Digital. (MONTEIRO, *et al*, 2015).

Haddad e Monteiro (2015) mencionam que o Projeto Piloto contemplou 900 Unidades Básicas de Saúde (UBS), e aproximadamente, 4.500 eSF, e que muitos foram os desafios enfrentados, desde a sensibilização dos gestores municipais para a mobilização e capacitação das eSF, bem como a formação e capacitação das equipes de teleconsultoria nos Núcleos de Telessaúde.

A cobertura de pontos de telessaúde nas distintas regiões do estado é devido ao percentual máximo de 20% dos pontos deverão para as regiões metropolitanas e o mínimo de 80% dos pontos para os municípios não pertencentes à região metropolitana. (BRASIL, 2007)

Dos 92 municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro, temos, atualmente, 77 municípios com Pontos de Telessaúde e 03 (três) Núcleos Regionais de Telessaúde no Estado do Rio de Janeiro.

As visitas técnicas aos locais de implantação originaram uma oficina, e as entrevistadas E1 e E2 apontam que “a oficina juntamente com os parceiros institucionais originou uma proposta de implantação de três núcleos, sendo nas regiões de saúde do Médio Paraíba, Centro Sul e Metropolitana I”, conforme quadro 1. A entrevistada E2 relembra que a inauguração dos Núcleos Regionais do Médio Paraíba e do Centro Sul foi realizada por teleconferência e simultaneamente foram inaugurados com o tema "Ampliação do Telessaúde Brasil Redes no Estado do Rio de Janeiro".

Núcleo Regional de Telessaúde	Município Sede
Metropolitana I	Nova Iguaçu
Centro Sul	Três Rios
Médio Paraíba	Volta Redonda

Quadro 1: Núcleos de Telessaúde no Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração própria

Diante da necessidade de informatizar a UBS, dotando-a de equipamentos de informática e garantindo a conectividade e o uso de tecnologias de informação para o desenvolvimento de ações de telessaúde, apoio matricial, formação e educação permanente, publica-se em 28 de outubro de 2011 a portaria n° 2554, que institui o Componente de Informatização e Telessaúde Brasil Redes na Atenção Básica no Programa de Requalificação de UBS.

No âmbito do Programa Requalifica são classificadas como Equipes de Atenção Básica/Saúde da Família com informatização e conectividade aquelas alocadas em

unidades de saúde com ponto de Telessaúde e computador conectado à internet, kit multimídia e webcam e/ou dispositivos móveis para profissionais da equipe.

Silva (2015) destaca que para a visibilidade do desempenho dos serviços de telessaúde tanto para o gestor quanto para o controle social da saúde, criou-se o código 75 para os núcleos técnico-científicos e outro (75.1) para os pontos de telessaúde no Sistema Nacional de Cadastro de Estabelecimentos de Saúde (SCNES).

Monteiro *et al* (2015) apontam que, com a evolução tecnológica, sobretudo, pela introdução e ampliação do acesso à dispositivos móveis com maior acesso à internet, o conceito de ponto de Telessaúde foi, posteriormente, readequado de forma a eliminar a necessidade de instalação de desktops, mas sim caracterizar o ponto de Telessaúde como um usuário profissional de saúde ativo na participação em atividades de tele-educação e na solicitação de teleconsultoria.

Carvalho *et al* (2015) ao realizarem uma análise acerca da utilização das TICs, afirmam que o acesso à internet local, à telefonia, à TV e aos meios eletrônicos fundamentais para realizar ações de telessaúde, ainda são limitados, não tendo ainda a capilaridade em extensão territorial adequada às necessidades do SUS.

Rendeiro (2015), em seu estudo, esclareceu que durante a implantação do PTBR aplicou-se formulários, com objetivo de identificar o perfil profissional e conhecer as demandas em educação permanente, viabilizando o planejamento das atividades de tele-educação, as chamadas *webconferences* ou teleconferências, utilizando o programa *Adobe Connect*.

Haddad e Monteiro (2015) apontam que o Núcleo de Telessaúde da UERJ desenvolveu sua própria plataforma para o oferecimento das teleconsultorias aos profissionais de saúde do SUS. Um dos pontos fortes deste Núcleo são as atividades de tele-educação, oferecidas com uma diversidade de temas, planejados a partir da identificação das necessidades de educação continuada dos profissionais da rede.

Na tele-educação, o Núcleo do Telessaúde UERJ apresenta o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do *Moodle*, no qual o acesso é permitido para qualquer profissional de saúde e alunos, com cursos de ensino a distância com certificação da UERJ.

O *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é uma plataforma livre para o ensino a distância o qual permite a sua customização para diversas necessidades do EaD e são usados na tele-educação como diversificação dos recursos didáticos-pedagógicos na formação técnica. (AMARANTE, 2015)

Cabe ainda mencionar alguns aspectos dificultadores pontuados pelos entrevistados deste estudo (E1, E2 e E3) sobre a EPS, além da conectividade, a necessidade de mudanças nos processos de trabalho em função da adoção das novas tecnologias de informação.

Nessa conjectura, a incorporação de novas tecnologias fortalece os programas de educação permanente através da educação a distância, possibilitando ao profissional de saúde um estudo individualizado e adaptado ao ritmo do trabalho, proporcionando

flexibilidade temporal e transpondo barreiras geográficas.

5.2 Cenário de informatização no estado do rio de janeiro

O estado do Rio de Janeiro possuiu 77 municípios cadastrados com 1075 equipes aderidas, mas 1.047 foram avaliadas. No segundo ciclo do PMAQ-AB, o número aumentou para 90 municípios cadastrados com 1.918 equipes aderidas. (BRASIL, 2015b).

Das 1.047 eAB distribuídas em 1.830 UBS do Estado do Rio de Janeiro, o percentual de acesso à internet ainda se encontrava em 25,6%, denotando que o grande desafio da questão da conectividade ainda não está equacionado, mesmo após o incentivo do Ministério da Saúde, com o programa Requalifica UBS e o PMAQ-AB.

Reforçamos que os programas como o Requalifica UBS e o PMAQ-AB fazem parte das estratégias governamentais instituídas no âmbito da nova Política Nacional de Atenção Básica, na perspectiva de fomentar mudanças importantes e persistentes em diversas dimensões do processo de trabalho e da infraestrutura.

As diferenças regionais, culturais, geográficas, socioeconômica e de infraestrutura de cada município ainda continuam a ser um dos principais desafios para o fortalecimento da Atenção Básica, pois o baixo percentual de UBS que possuía computador (48,6%), impressora (36,7%), webcam (7,1%), caixa de som (18,3%) e microfone (3,4%), refletiu um cenário de desigualdades na infraestrutura que ainda continuam a ser um dos principais desafios para o fortalecimento do Telessaúde.

Aproximadamente 50% (951) das eAB responderam que havia nos municípios ações de educação permanente, apontando pouca articulação entre trabalho e ensino.

Uma das maiores preocupações das políticas públicas mencionadas neste estudo foi a contínua necessidade de qualificação dos profissionais de AB, a fim de atualizar conhecimentos e habilidades de acordo com as necessidades de saúde, que possam ser aplicados na prática, dando resposta as demandas da rede de atenção à saúde.

Dentro das 951 eAB com ações de educação permanente, apenas 238 (24,9%) responderam que utilizavam o Telessaúde, apontando um cenário de lenta incorporação das TICs na atenção básica, e dentre os serviços os quais foram utilizados por estas equipes, destacamos o gráfico 1.

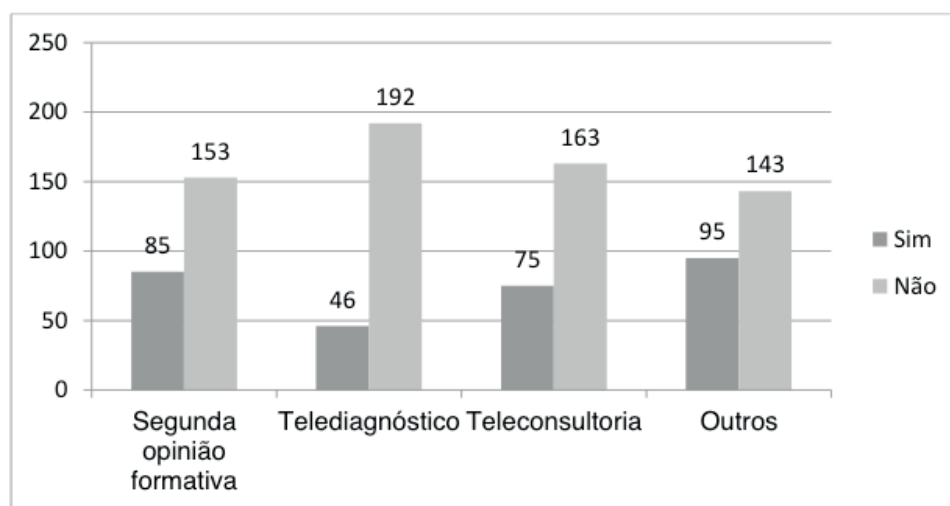


Gráfico 1: Serviços do Telessaúde utilizados pelas equipes de atenção básica, 2015

Fonte: Elaboração própria

Importante apontar que não havia o item Tele-Educação nas opções das respostas do Módulo II – Entrevista com Profissional da Equipe de AB, e a tele-educação tem sido utilizada para a qualificação na educação permanente com formatos diversos como discussão de casos clínicos, webconferências, videoconferências, cursos EAD e acesso a bibliotecas virtuais.

Corroborando com o serviço da tele-educação, os entrevistados deste estudo (E1, E2 e E3), mencionaram a *webconferência* como serviço mais utilizado na implantação do PTBR no Estado do Rio de Janeiro, consistindo em um encontro virtual em tempo real, via *web*, no qual são utilizadas as ferramentas da telessaúde para a interação de maior número de profissionais.

A definição de uma agenda fixa de *webpalestras* pelos gestores, organizada por temas em saúde de interesse dos profissionais das eSF é uma sugestão deste estudo para permitir a inclusão dessa atividade dentro da rotina de trabalho.

Considerando o contexto apresentando neste estudo, é possível vislumbrar a importância que o Telessaúde apresentou para o Estado do Rio de Janeiro, como um meio estratégico de qualificação e desenvolvimento de profissionais no âmbito da Atenção Básica.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu a apresentação do processo de implantação do PTBR no Estado do Rio de Janeiro, tendo o conjunto de documentos oficiais confirmado que o Programa Telessaúde começa com os gestores federais e estaduais e a comunidade acadêmica, ou seja, do âmbito federal descentralizando para o local, integrando as instituições governamentais para o desenvolvimento das ações de telessaúde.

Os resultados deste estudo evidenciaram a necessidade de avaliação da

efetividade e aplicabilidade da distribuição no que tange à conectividade, pois o percentual de acesso à internet de 25,6% ainda impacta a educação permanente em saúde na modalidade à distância, e por consequência, o percentual de uso do Telessaúde.

Sugerimos a necessidade de um melhor alinhamento da telessaúde a outros programas do MS como, por exemplo, o PMAQ-AB e o Programa Requalifica UBS, frente à expansão da ESF no Estado do Rio de Janeiro.

Ressaltamos o esforço do MS no que tange o Programa Requalifica UBS, incentivando os gestores municipais a compor as Equipes de Atenção Básica/Saúde da Família com informatização e conectividade alocando-as em UBS com ponto de Telessaúde.

Neste sentido, evidencia-se a importância dos gestores locais em fornecer condições físicas, tecnológicas e organizacionais ao processo de trabalho das equipes, monitorar e avaliar o telessaúde em seu município, promover integração dos profissionais de saúde com as ações do telessaúde e incluir os pontos de Telessaúde implantados no SCNES. A viabilidade do telessaúde, assim como a qualidade de suas ações, dependem sobremaneira desse compromisso.

Acreditamos que tais resultados poderá ser um instrumento para a criação de políticas de educação permanente, no que tange a tele-educação, considerando as características físicas e de infraestrutura das unidades de saúde do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R.V.; **TELESSAÚDE: Potencialidades e Desafios de um projeto de incorporação de tecnologias de informação e comunicação em Saúde na Bahia**. Salvador. 78 p. [dissertação]. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Saúde Coletiva, 2013.

AMARANTE, D.P.M.; **UTILIZAÇÃO DO DESIGN INSTRUCIONAL EM CURSO EAD: Análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem de curso técnico à distância de uma instituição pública de ensino**. [dissertação]. Universidade FUMEC, 2015

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 35 de 04 de janeiro de 2007**. Institui, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 2.546 de 27 de outubro de 2011**. Redefine e amplia o Programa Telessaúde Brasil, que passa a ser denominado Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes (Telessaúde Brasil Redes). Brasília, DF, 2011a.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria 1.654 de 19 de julho de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde, o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB) e o Incentivo Financeiro do PMAQ-AB, denominado Componente de Qualidade do Piso de Atenção Básica Variável - PAB Variável. Brasília, 2011b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão em Educação Em Saúde. **Nota Técnica 50/2015**. Assunto: Diretrizes para a oferta de atividades do Programa Nacional Telessaúde Brasil Redes, 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. 265 pag. Brasília, 2016.

CARNEIRO, V.F.; e BRANT, L.C.; **Telessaúde: dispositivo de educação permanente em saúde no âmbito da gestão de serviços**. Revista Eletrônica Gestão e Saúde. 2013; vol.04, nº. 02, p.494-16.

CARVALHO, M.F.; SANTOS, I.J.R.dos.; BOERY, E.N.; e SETENTA, C.A. **Análise estrutural da informatização da atenção básica no estado da Bahia, Brasil**. JMPHC. Journal of Management and Primary Health Care. 6(2):178-188, 2015;

CUNHA, N.C.H.C; *et al.* **A tecnologia audiovisual utilizada para informar e capacitar os trabalhadores da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo**. Secretaria Municipal de Saúde, São Paulo, 2011. 10p.

FARIA, M.G.A.; **Telessaúde Brasil- núcleo Rio de Janeiro: a educação permanente no trabalho dos enfermeiros da atenção básica**. 129 p. 124 [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

FERNANDES, M.M.; **Desenvolvimento de modelo de gestão de tecnologias no Instituto Nacional de Câncer**. LILACS. 2009; 141 p.

HADDAD, A.E e MONTEIRO, A. **Do projeto piloto ao Programa Telessaúde Brasil Redes e a criação do Núcleo Estadual de Telessaúde do Rio de Janeiro na UERJ**. In: MONTEIRO, A.M.V. e NEVES, J.P.P. (org.) *A História da Telessaúde da cidade para o estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015. Pag.21-25.

MONTEIRO, A.; MELLO, A.C.F.; FRANCO, C.M.; HILL, D.D.J.; NOVAIS, R.; LAZARINE, P.; RIBEIRO, M.; ROCHA, M.; NEVES, J.; DINIZ, E.; **A história da integração entre os Núcleos de Telessaúde no Estado do Rio de Janeiro**. In: MONTEIRO, A.M.V. e NEVES, J.P.P. (org.) *A História da Telessaúde da cidade para o estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015. Pag.283-291.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE / ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OPAS/MS). **Gestão do conhecimento em saúde no Brasil: avanços e perspectivas**; Orgs. José Moya, Eliane Pereira dos Santos, Ana Valéria Mendonça. Brasília, 2009. 140 p.

PIRES-ALVES, F. e PAIVA, C.H.; **Recursos críticos: história da cooperação técnica OPAS Brasil em recursos humanos para a saúde (1973-1988)**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

PINTO, H.A.; SOUSA, A.N.A.; e FERLA, A.A.; **O Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica: várias faces de uma política inovadora**. Saúde debate vol.38. Rio de Janeiro. 2014

RENDEIRO, M.M.P. **A implantação da Teleodontologia no Estado do Rio de Janeiro**. In: MONTEIRO, A.M.V. e NEVES, J.P.P. (org.) *A História da Telessaúde da cidade para o estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015. Pag.151-168.

SILVA, K.de C. L. S.; **Análise do Programa Telessaúde Brasil Redes no Estado de Pernambuco no período de 2007 a 2011**. 162 p. [Dissertação]. Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães/ Fundação Oswaldo Cruz. Recife, 2013b.

STROSCHEIN, K.A.; e ZOCHE, D.A.A.; **Educação Permanente nos Serviços de Saúde: Um estudo sobre as experiências realizadas no Brasil**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9 n. 3, p. 505-519,2012.

TOMAZ, J.B.C.; e MOLEN, H.T.V.D.; **Compreendendo os Profissionais de Saúde da Família como Potenciais Estudantes na Educação à Distância**. Revista Brasileira de Educação Médica. 2011; 35 (2): 201-208.

VILLA, E.A; e ARANHA, A.V.S. **A formação dos profissionais da saúde e a pedagogia inscrita no trabalho do programa de saúde da família**. In: Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2009.

ZAMPROGNO, A.C.; **Olhar (Es) Sobre a Atenção Básica: A Experiência de uma entrevistadora de campo na coleta de dados do PMAQ no Estado do Espírito Santo**. [Dissertação.]. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DOS ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO EM RELAÇÃO À CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Aichi da Cruz Martins dos Anjos

Universidade Estadual de Campinas,
Departamento de Psicologia e Educação
Matemática.
Campinas – São Paulo

Márcia Regina Ferreira de Brito Dias

(in memoriam)

Universidade Estadual de Campinas,
Departamento de Psicologia e Educação
Matemática.
Campinas – São Paulo

RESUMO: Nos últimos anos no Brasil, novas instituições e programas destinados à educação profissional e tecnológica foram criados. Tal medida, que visou ampliar a oferta de vagas e alavancar o desenvolvimento científico e econômico do país, resgatou o ensino técnico brasileiro. Foi objetivo desta pesquisa verificar as atitudes dos estudantes de ensino técnico em relação à Ciência e Tecnologia (C&T). Os sujeitos foram 431 estudantes de 4 diferentes instituições de ensino, matriculados em diversos cursos das áreas de exatas, humanas e biológicas. Foram utilizados um questionário socioeconômico e uma escala de atitudes do tipo Likert, elaborada por Aiken (1961), traduzida e adaptada por Brito (1996). A média obtida na escala de atitudes em relação à C&T foi 61,45, sendo que 51% dos alunos

apresentaram pontuação acima desta média e foram considerados com atitudes positivas em relação à C&T.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes, C&T, Ensino Técnico.

A STUDY ON THE ATTITUDES OF TECHNICAL EDUCATION STUDENTS IN RELATION TO SCIENCE AND TECHNOLOGY

ABSTRACT: In Brazil, over the past few years new institutions and programs for professional and technical education have been created. These measures intended to expand the available job offers and encourage the scientific and economic development of the country. One of the direct outcomes of these politics was the rescue and highlight of the Brazilian technical education. This research, therefore, aimed to verify the attitudes of technical education students regarding Science and Technology (S&T). A total of 431 students distributed through four different educational were evaluated, from the fields of human, exact and biological sciences. They were submitted to a socioeconomic questionnaire and a Likert's attitudes scale. The latter was created by Aiken (1961), translated and adapted by Brito (1996). A mean value of 61.45 was obtained on the attitudes scale in relation to S&T. 51% of the students scored above the average and were

considered to have positive attitudes towards S&T.

KEYWORDS: Attitudes, S&T, Technical Education

1 | INTRODUÇÃO

A recente implementação de leis que determinaram a criação de novas instituições e programas destinados à educação profissional e tecnológica no Brasil visou ampliar a oferta de vagas e alavancar o desenvolvimento científico e econômico do país, resgatou o ensino técnico brasileiro e deu destaque a esta modalidade de ensino. Anjos (2017) apresenta um panorama deste cenário mostrando que de acordo com os dados do Ministério da Educação existem mais de 600 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Levando-se em conta tal cenário e avaliando que a sociedade deparou-se, de forma mais acentuada, com prejuízos causados pelo desenvolvimento da C&T como a degradação ambiental e até mesmo o uso do desenvolvimento científico e tecnológico a favor das guerras, entende-se como necessário a existência de um currículo efetivo de alfabetização tecnológica nas escolas, faculdades e universidades, visando um ensino que proporcione a construção de cidadãos tecnocientíficos, capazes de pensar, criticar, tomar decisões e propor alternativas, tendo consciência dos aspectos positivos e negativos da C&T. Portanto, avaliar as atitudes dos alunos de ensino técnico com relação à C&T se configura como uma forma efetiva de entender a relação dos alunos com este tema a fim de propor soluções e intensificar o debate.

As experiências de um sujeito ao longo da vida em relação a C&T definem se suas atitudes serão positivas ou negativas. Segundo Brito (2002), os elementos emocionais influenciam no interior da compreensão desenvolvida e também nos quesitos qualitativos e quantitativos do conteúdo aprendido – e futuramente lembrado.

Para Cordeiro et al. (2008), pesquisar sobre as atitudes e opiniões dos estudantes sobre C&T auxilia no entendimento dos processos, referentes tanto à aceitação ou rejeição das inovações tecnológicas quanto nas aplicações destas, com o objetivo de trazer melhorias aos modelos de popularização científica e ensino de ciências. Esse levantamento também contribui para se fazer compreender os principais motivos que levam os jovens a escolher carreiras científicas ou não.

A inquietação de pesquisadores voltada às atitudes da sociedade quanto à C&T não se trata de algo novo. No livro “Percepção Pública da Ciência”, Vogt e Polino (2003) encontra-se os resultados da National Science Foundation (NSF), uma fundação americana - pioneira nesta área - responsável por produzir indicadores para percepção de C&T. Dos 15 volumes publicados até o ano 2000, 14 discorriam sobre a compreensão das atitudes do público em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico.

De acordo com Osborne (2003, apud Antonioli, 2012) comparado com as décadas passadas, os jovens têm se interessado cada dia menos por carreiras científicas, e enfatiza que mesmo quando a escolha profissional não o deixa totalmente envolvido nesse campo, o interesse e a participação do jovem nas tomadas de decisões em assuntos pertinentes contribuirá para os benefícios que a sociedade pode obter com o uso da C&T.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender as atitudes dos alunos de ensino técnico em relação à C&T uma vez que é crescente a oferta de cursos técnicos no país, seja através de instituições públicas, pelo incentivo do governo ou instituições privadas. O objetivo geral desse trabalho foi investigar as atitudes que os estudantes de ensino técnico possuem em relação à C&T.

2 | O CONCEITO DE ATITUDE

O termo atitude é frequente e erroneamente usado na linguagem informal como sendo sinônimo de comportamento, postura e posição e até mesmo na definição apresentada pelo dicionário, a palavra atitude é tida como uma forma de proceder ou agir.

Apesar do amplo estudo quanto a semântica da palavra atitude, ainda há discordância dentro do sentido psicossocial e mesmo na Psicologia quanto ao significado de atitudes. As definições que Bem (1973) e Klausmeier (1977) atribuíram ao termo, exemplificam tais diferenças.

Bem (1973) definiu atitude como sendo “os gostos e as antipatias. São as nossas afinidades e aversões a situações, objetos, grupos ou quaisquer outros aspectos identificáveis do nosso meio, incluindo ideias abstratas e políticas sociais”. Já Klausmeier (1977) considerou que gosto e atitude, apesar de serem confundidos, têm significados distintos. Em sua obra, o autor explicou que gosto se refere a algo mais específico como, por exemplo, se aplicado a um arranjo específico de uma composição musical; e atitude, por aceitação ou rejeição de certos tipos música, como clássica ou jazz.

Observa-se que, mesmo com a discordância entre os termos dentro da Psicologia Social, o que se manifesta é um sentido de definir atitude a partir da ideia de que se trata de uma disposição afetiva, favorável (positiva) ou desfavorável (negativa), a um objeto social que pode vir a ser aplicado a qualquer pessoa, grupo, animal, objeto inanimado ou entidade abstrata, posicionando como objeto de afeição ou interesse social (KRUGER, 1986).

Um ponto importante a ser destacado é a ambigüidade em relação as atitudes e ao comportamento dentro da psicologia. Brito (1998, p. 11) afirma que esse tipo de imprecisão não deve acontecer:

“Embora as pessoas se expressem na forma mais ampla, a atitude é sempre com

relação a um “objeto” específico. Por exemplo, quando um professor vê uma criança falando com outra na aula e diz que a criança tem uma “atitude inadequada”, ele está incorrendo em duplo erro. Confunde atitude com comportamento e atribui à atitude um caráter geral que ela não possui”.

Vale ressaltar que as atitudes são aprendidas. Ninguém nasce com uma atitude em relação a algo; é ao longo da vida e das experiências adquiridas pelo indivíduo que as atitudes se desenvolvem e ainda podem sofrer influência do meio que se vive, podendo ser mudada ao longo do tempo (Brito, 1998, p. 12).

Tendo em vista todos os pontos até aqui abordados, a definição de atitude adotada para o desenvolvimento deste trabalho será aquela apresentada por Brito (1998, p. 11):

“uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor”.

Tal aceção está fundamentada nas demais definições, propostas por outros renomados autores que no decorrer da história contribuíram para a formulação do termo atitude. O interesse deste trabalho, no entanto, está voltado para o conhecimento de atitude em relação à Ciência e Tecnologia.

3 | CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O conceito de ciência é amplo e pode apresentar significados diferentes: pode ser vista como um campo de grande conhecimento adquirido, estruturado e modificado de acordo com a realidade de cada área do conhecimento, como também significar um tipo especial de sabedoria àqueles que possuem as suas próprias. Também é possível que possa ainda significar um comportamento “científico”, assumido pelos cientistas que agem de maneira a incorporar e adotar novos dados e conceitos, todas as vezes que estes aparecerem e se mostrarem dentro das normas consideradas corretas em cada campo do conhecimento (SCHWARTZMAN 2015, p. 57).

Dentre as definições existentes para a palavra ciência, uma das mais utilizadas dentro do meio científico é a sugerida pela “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” (UNESCO), que diz: “a ciência é o conjunto de conhecimentos organizado sobre os mecanismos de causalidade dos fatos observáveis, obtidos através do estudo objetivo dos fenômenos empíricos” (SILVEIRA e BAZZO, 2005).

De acordo com Kenski (2009); no decorrer da história, a criatividade dos homens fora responsável pelas mais diversas tecnologias que se tem nos dias atuais. A autora atribui à tecnologia a responsabilidade em ampliar nossa memória, garantir novas possibilidades de bem-estar e tornar frágeis determinadas capacidades naturais dos

seres humanos

Para Daniel (2003, p.57), a tecnologia pode ser entendida como a aplicação do conhecimento científico, e de outras formas de conhecimentos, ambos organizados para realização de tarefas práticas que envolvam Homens e Máquinas. O autor ainda afirma que o uso pertinente da tecnologia é aquele que envolve a tecnologia e a sociedade. Há duas correntes que interpretam a tecnologia de formas distintas. A primeira defende a tecnologia como a aplicação das técnicas e a segunda como a aplicação das ciências (HILST, 1994, p. 41). Sobre a interpretação da tecnologia como sendo uma técnica, Pinto (2005) aponta que a palavra tecnologia é extensamente utilizada por pessoas das mais diferentes áreas do conhecimento e dentro de contextos muito distintos. Devido a isso, o conceito de tecnologia torna-se uma noção importante, porém, confuso.

É importante ressaltar que, para a tecnologia como a aplicação da ciência, é necessário o entendimento da realidade de onde essas serão aplicadas. Sendo assim, para o presente trabalho será adotado o conceito de tecnologia como a aplicação da ciência, um meio que se altera naturalmente conforme as mudanças que a tecnologia trás, tendo em vista de que quando assim é utilizada, a sociedade por si só modifica o ambiente.

Já CTS, é uma área de pesquisa que busca definir um campo de trabalho acadêmico que tem por objetivo relacionar os aspectos sociais com a C&T, principalmente no que diz respeito às mudanças científico-tecnológicas advindas da sociedade e nas alterações e consequências sociais e ambientais (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003, p. 119). Pinheiro (2005, p. 29) afirma que CTS condiz com o estudo das relações entre a ciência, tecnologia e sociedade, e busca o desenvolvimento de um campo que se amplie a favor das políticas públicas. O autor também se baseia no contexto de novas investigações na filosofia e sociologia da ciência, além de ter o foco em compreender os aspectos sociais no desenvolvimento tecnocientífico, tanto nos benefícios quanto nos malefícios causados à sociedade.

Considerando o universo educacional-científico tratado até agora, merece destaque a atuação de outro sujeito, o governo, que age no contexto social através das políticas públicas. Em conformidade com o proposto por Anjos (2017) e Dias (2011) entende-se a política pública como o conjunto de ações ou inações onde através delas o Estado visa interferir diretamente na solução de algum problema que a sociedade esteja inserida, sendo que a ação deste frente a um problema caracteriza uma política pública positiva e a inação, uma política pública negativa. Indo além e ainda dentro desta definição, entende-se como política científica e tecnológica (PCT) o conjunto de ações ou inações do governo para a temática de ciência e sociedade sendo que, reconhecidamente tais políticas afetam direta ou indiretamente a relação dos alunos com esta temática.

4 | SOBRE O INSTRUMENTO DE MEDIDA – ESCALA DE LIKERT

Uma escala do tipo Likert configura-se como uma escala do tipo somatório; trata-se de uma técnica de escalonamento que pode ser aplicada em qualquer classe atitudinal de respostas. Selltitz et al. (1967) apontaram a Escala tipo Likert como a escala tipo somatório mais utilizada no estudo de atitudes sociais.

O termo “Escala Likert” é associado a um formato de pergunta frequentemente usado nos questionários de survey e se caracteriza como um método para a coleta de dados científicos quantitativos (Babbie, 2005; Baptista, 2013). Esse modelo foi criado na década de 1930 por Rensis Likert e leva o nome do seu autor, (a Escala Likert) consistindo basicamente em proposições que são apresentadas aos sujeitos alternativas de resposta do tipo “concordo totalmente”, “concordo”, “indeciso”, “discordo” e “discordo totalmente”.

No caso do presente estudo, as assertivas que formam o questionário envolvem concepções sobre o conceito CTS, totalizando quatro pontos e variando de “concordo totalmente”, “concordo”, “discordo” e “discordo totalmente”. Beere (1973) afirma que o ponto de neutralidade, referente à assertiva “indiferente”, tem sido considerado ambíguo e restritivo e pode indicar indefinição ou ausência de atitudes por parte dos sujeitos.

Gonçalez (1995) frisou que o termo “neutro” é desaconselhável, visto que fornece fácil atrativo para respondentes que não apresentam vontade de expressar sua opinião. Como a escala de atitudes foi feita a partir do estudo de Brito (1996) referente às atitudes em relação a matemática, essa escala não terá 5 pontos. No referido estudo, a autora optou pela utilização de 4 pontos, retirando assim a opção de “indeciso” e “não tenho opinião a respeito”. De acordo com a autora:

Quando o indivíduo, muitas vezes, não se decide por uma alternativa isso revela muito mais inércia do sujeito para efetuar a escolha que propriamente a incapacidade de expressar uma opinião a respeito de um determinado tema. Por esta razão, quando se trata de escalas que medem atitudes, podem ser encontrados vários trabalhos que, ao invés de colocar a opção neutra (por exemplo: às vezes, nem sempre, indiferente, indeciso, não pensei a respeito), preferem trabalhar com a “técnica da escolha forçada”, que obriga o sujeito a escolher uma das alternativas, pois a possibilidade “neutra” é retirada. (Brito, 1996,p.191)

Para cada categoria de assertivas são atribuídos escores de 1 a 4, levando em conta a “direção” do item como, por exemplo, atribuir o escore 4 a “concordo totalmente” nos itens positivos e a “discordo totalmente” nos itens negativos. Cada sujeito participante recebe um escore total correspondente ao somatório dos escores parciais de cada pergunta.

Brito (1996, p.15) ainda afirmou que “as atitudes não podem ser diretamente observadas mas podem ser inferidas através do comportamento”, e argumenta que a escola deveria, como função primordial, desenvolver atitudes positivas nos alunos, uma vez que “as atitudes apresentam estreita relação com o comportamento e são

passíveis de desenvolver –mediante a criação e manutenção de situações adequadas

5 | SUJEITOS, MATERIAIS E MÉTODOS

Os dados foram obtidos a partir de dois instrumentos do tipo lápis e papel. Foram sujeitos da pesquisa 431 estudantes de ambos os gêneros, matriculados em cursos técnicos de quatro instituições públicas de ensino da região de Campinas e Piracicaba.

Cada estudante recebeu um questionário socioeconômico contendo 27 perguntas que objetivou a coleta de informações pessoais como idade, gênero, faixa de renda, escolaridade dos pais, hábitos de estudo a fim de caracterizar o grupo. Em conjunto com o primeiro instrumento foi entregue uma escala de atitudes adaptada em relação à C&T - elaborada por Aiken (1961) e revista por Aiken e Dreger em 1963. A escala aplicada neste trabalho foi do tipo Likert, composta por 20 questões, sendo 10 questões positivas e 10 questões negativas. As questões positivas são: 03, 04, 05, 09, 11, 14, 15, 18, 19 e 20 e as negativas: 01, 02, 06, 07, 08, 10, 12, 13, 16, 17. O questionário conta ainda com a inclusão de uma questão a mais (Questão 21), de acordo com Brito (1996), a afirmação foi incluída com o objetivo de verificar a autopercepção do estudante em relação à C&T. Essa afirmação não é computada na soma dos pontos da escala sendo analisada separadamente.

Nesta escala, a pontuação que varia de 1 a 4 pontos, tem como máximo de pontos possíveis de se obter ao responder a escala 80 pontos para sujeitos com atitudes mais positivas, e no mínimo 20 pontos, para sujeitos com atitudes mais negativas. O ponto médio da escala será em 50 pontos, portanto quanto menor a nota do sujeito mais negativa será a atitude, e quanto maior a nota mais positiva será a atitude.

A *Instituição C* representa 48,98% do total dos sujeitos ($n = 211$) enquanto que a segunda instituição foi aqui denominada como *Instituição B* com 25,75% do total de sujeitos ($n = 111$). A terceira instituição a participar, a *Instituição A*, representa 21,35% do total de sujeitos ($n = 92$). A quarta e última instituição, a *Instituição D*, teve a aplicação dos instrumentos através do recurso fornecido pelo Google® chamado de Google Forms, um recurso que consiste de um formulário construído e aplicado de forma online. Foram enviados 150 formulários via e-mail institucional, porém, apenas 17 estudantes (3,94% da amostra total) devolveram os instrumentos respondidos.

6 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para o presente estudo, foi adotado o nível de significância de $\alpha = 0,050$ para as análises estatísticas realizadas.

A distribuição dos sujeitos mostrou que 209 (49%) eram do gênero masculino

e 222 (51%) do gênero feminino enquanto que a média de idade dos sujeitos foi de $(20,5 \pm 6,2)$ anos sendo o valor mínimo 15 anos enquanto que o máximo 54 anos. 376 sujeitos (87,2%) eram solteiros e 55 (12,8%) pertenciam a outras categorias.

Considerando o salário mínimo à época da pesquisa, R\$880,00, 159 sujeitos (37,0%) informaram renda familiar mensal de até 3 salários; 174 sujeitos (40,5%) informaram que a renda entre 3 e 5 salários; 97 sujeitos (22,6%) indicaram renda superior a 5 salários e, 1 sujeito (0,2%) não respondeu.

Dos sujeitos participantes da pesquisa, 64,5% foram incluídos nos cursos da área de Exatas, 20,0% na área de Biológicas e 15,6% na área de Humanas. Sobre a escala utilizada no presente estudo, o completo preenchimento por parte do participante lhe atribui uma pontuação, uma vez que se trata de uma escala somativa. O somatório da pontuação obtido indica se as atitudes de cada participante em relação à C&T são mais positivas ou mais negativas. O valor médio desta nota é 50 e, portanto, nas pontuações abaixo desse valor as atitudes tendem a ser negativas enquanto que nos valores acima dessa pontuação, as atitudes tendem a ser positivas (Figura 1).

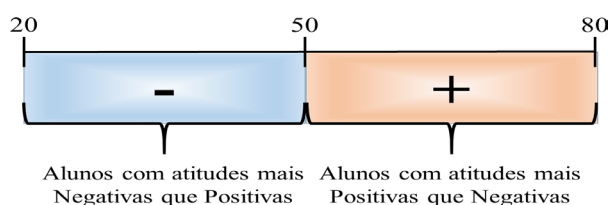


Figura 1. Diagrama esquemático que mostra a distribuição da pontuação na escala de atitudes.

A média de pontuação obtida pelos sujeitos foi de $(61,45 \pm 7,96)$, superior à do grupo pesquisado por Brito (1996) que apresentou média de $(52,514 \pm 13,230)$. Vale ressaltar que a análise realizada por Brito tinha como objeto de estudo as atitudes em relação à matemática, e o total de sujeitos foi superior ao apresentado na presente pesquisa, porém, uma comparação entre as médias dos estudos, sugere que as atitudes dos sujeitos em relação à C&T tendem a ser mais positivas do que em relação à matemática.

Neste trabalho, os sujeitos que apresentaram valores superiores a $(61,45 \pm 7,96)$ apresentaram atitudes mais positivas em relação à C&T enquanto que aqueles com valores inferiores à média, atitudes mais negativas.

Médias das atitudes dos sujeitos			
		Média	Casos
Instituição	<i>Instituição A</i>	$(63,3 \pm 7,9)^{\dagger}$	92
	<i>Instituição B</i>	$(63,0 \pm 7,8)^{\dagger}$	111
	<i>Instituição C</i>	$(59,6 \pm 7,7)^{\dagger}$	211
	<i>Instituição D</i>	$(62,9 \pm 7,8)$	17
Área do Conhecimento	<i>Exatas</i>	$(62,5 \pm 7,8)^{*}$	278
	<i>Biológicas</i>	$(59,8 \pm 8,1)^{*}$	86
	<i>Humanas</i>	$(59,2 \pm 7,5)^{*}$	67

Gênero	<i>Masculino</i>	(62,3±8,0)*	209
	<i>Feminino</i>	(60,6±7,9)*	222
Faixa de renda	<i>≤ a 3 salários</i>	(60,4±7,6)	159
	<i>de 3 a 5 salários</i>	(62,2±8,0)	174
	<i>≥ a 5 salários</i>	(61,8±8,5)	97
Nível de formação/Escolaridade do pai	<i>Outros</i>	(60,7±8,0)	159
	<i>Ensino Médio</i>	(61,8±7,9)	189
	<i>Ensino Superior</i>	(62,3±8,3)	75
Nível de formação/Escolaridade da mãe	<i>Outros</i>	(59,9±7,4)*	149
	<i>Ensino Médio</i>	(62,4±8,2)*	210
	<i>Ensino Superior</i>	(62,1±8,0)	66
Tipo de escola	<i>Todo em escola pública</i>	(60,8±7,8)†	356
	<i>Todo em escola particular</i>	(65,9±8,0)**†	49
	<i>Outros</i>	(61,5±8,3)*	26
Quantidade de livros lido	<i>Nenhum</i>	(58,6±7,5)†	90
	<i>No máximo 2</i>	(61,1±8,0)	142
	<i>Entre 3 e 5</i>	(62,7±7,4)†	116
	<i>Mais de 5</i>	(63,5±8,4)†	80
Frequência com que o sujeito lê jornal	<i>Outros</i>	(63,0±8,5)	105
	<i>Raramente</i>	(60,9±7,6)	227
	<i>Nunca</i>	(61,1±8,2)	99
Frequência com que o sujeito acessa o computador	<i>Outros</i>	(58,0±7,6)	85
	<i>Frequentemente</i>	(60,5±7,0)	107
	<i>Sempre</i>	(63,1±8,1)	239
Médias dos sujeitos de acordo com o quanto ele entende que a Instituição contribui para a reflexão em relação à sociedade x C&T	<i>Contribui / contribuiu amplamente</i>	(62,6±8,4)	143
	<i>Contribui / contribuiu parcialmente</i>	(61,0±7,3)	173
	<i>Contribuiu pouco ou nada</i>	(60,7±8,2)	115
* Indica diferença significativa entre os valores			
† Indica diferença muito significativa entre os valores			

Os resultados indicam a existência de diferença significativa entre os valores médios das atitudes dos sujeitos nas instituições ($p < 0,050$), sendo que os sujeitos das *Instituições A, B e D* apresentaram atitudes mais positivas quando comparados *Instituição C* que apresentou sujeitos com atitudes mais negativas:

A realização do teste Qui-quadrado entre as instituições revelou que variáveis como “Área de conhecimento do curso”, “Frequência com que o sujeito lê jornal” e “Frequência de utilização do computador” quando comparadas com o local de coleta, apresentaram associações estatisticamente significativas, isto é, foi possível identificar que na *Instituição C* existe uma menor ou maior porcentagem de sujeitos dentro desses grupos, dependendo da variável.

Em oposição ao encontrado por Antonioli (2012) em seu estudo de atitudes, valores e crenças de alunos do Ensino Médio (EM) em relação à C&T, o presente estudo apontou que as atitudes dos sujeitos do gênero masculino são mais positivas em comparação ao gênero feminino, sendo significativamente diferentes.

Com relação as áreas de conhecimento dos cursos investigados, a média dos estudantes da área de Exatas se mostrou significativamente mais positiva, $(62,51 \pm 7,84)$ contra $(59,16 \pm 7,52)$ para os cursos da área de Humanas e $(59,793 \pm 8,13)$ para os cursos da área de Biológicas. Anjos (2017) aponta para uma relação de proximidade entre os estudantes da área de Exatas com relação à temática C&T, isto é, estes estudantes possuem sentimentos mais positivos, os quais podem se relacionar as vivências ao longo do curso ou a experiências anteriores.

Quando se compara a média dos sujeitos de acordo com a idade ou estado civil, não é possível observar diferenças significativas, mas, as variáveis escolaridade dos pais, faixa de renda e frequência do uso de computadores podem ser utilizadas para indicar a influência do entorno social no desenvolvimento de atitudes positivas nos estudantes. A média dos estudantes cujos pais possuem Ensino Superior foi de $(62,29 \pm 8,28)$ contra $(60,68 \pm 7,97)$ que corresponde aqueles que não tem nenhuma escolaridade ou que possuem de 1ª à 8ª série do ensino fundamental. Com relação a escolaridade da mãe, aqueles sujeitos cujas mães possuem Ensino Superior completo apresentaram atitudes de $(61,12 \pm 7,98)$ enquanto que aqueles sujeitos cuja mãe não tem nenhuma escolaridade ou que possuem de 1ª à 8ª série do ensino fundamental apresentaram uma média de $(59,93 \pm 7,42)$, significativamente diferentes. Os estudantes com maior faixa de renda (de 3 a 5 salários mínimos) apresentam atitudes mais positivas quando comparados com aqueles com renda de até 3 salários mínimos, atitude média de $(62,22 \pm 7,97)$ contra $(60,40 \pm 7,56)$ respectivamente. Os sujeitos que fazem uso constante do computador apresentaram média de $(63,10 \pm 8,06)$ contra $(58,04 \pm 7,55)$ daqueles que raramente ou nunca usam. Tais resultados permitem inferir que o determinismo social se configura como um fator importante no desenvolvimento de sentimentos mais positivos com relação ao objeto de estudo.

As variáveis tipo de escola que o sujeito concluiu ou concluirá o Ensino Médio, e a contribuição da instituição para a reflexão em relação à temática da C&T na sociedade possuem uma forte correlação com fatores de responsabilidade pública (Anjos, 2017). Os resultados também mostram que alunos da rede privada desenvolvem atitudes mais positivas quando comparados àqueles da rede pública, o que pode indicar uma lacuna no ensino da rede pública, uma vez que a formação de cidadãos tecnocientíficos perpassa pela educação.

A variável que relaciona a médias dos sujeitos de acordo com o quanto ele entende que a Instituição contribui para a reflexão em relação à sociedade x C&T mostra que os estudantes que entendem que a instituição contribui ou contribui amplamente para a reflexão em relação à temática C&T atingiram uma média de $(62,64 \pm 8,44)$ contra $(60,66 \pm 8,18)$ daqueles que entendem que a instituição pouco ou nada contribuiu para tais discussões e ou seja, o estudante, por não ser alfabetizado cientificamente, não consegue entender a importância da instituição de ensino na formação de atitudes positivas em relação à C&T:

7 | CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atitude de um sujeito quanto à Ciência e Tecnologia (C&T) é marcada pela quantidade de experiências relacionadas à C&T que o sujeito obteve no decorrer de sua vida e a formação dessas atitudes em estudantes de ensino técnico é importante diante da sociedade globalizada na qual estão inseridos, pois a mesma exige o domínio crítico das contribuições ou implicações do avanço científico tecnológico.

O presente estudo mostrou que fatores sociais como escolaridade dos pais, acesso à informação, leitura e qualidade da educação atuam na relação das atitudes que os sujeitos desenvolvem com relação ao tema C&T, ao mesmo tempo que podem, até certo ponto, influenciar a futura escolha profissional de cada um deles, visto que as atitudes médias dos sujeitos apresentaram diferenças significativas quando avaliados por área do conhecimento.

No que compete ao Ensino Técnico criar e inserir disciplinas específicas que debatam sobre C&T e o papel do cidadão tecnocientífico na sociedade permitiriam que o profissional do ensino técnico compreenda a relação entre o avanço científico e o bem estar social, além de melhor prepara-lo para participar de discussões relacionados a temática, desenvolvendo assim atitudes mais positivas em relação à C&T, aumentando o interesse pelo tema e influenciar os estudantes nas tomadas de decisões, não somente como profissionais, mas também como cidadãos preocupados com desenvolvimento científico tecnológico.

A necessidade da formação do professor, bem como do conhecimento a respeito das atitudes também é evidenciada no trabalho de Faria (2006). De acordo com o autor é necessário que o professor compreenda a dimensão do construto atitude. Ao se considerar que as atitudes se referem ao estado interno da pessoa, expresso por respostas avaliativas (evidentes ou não) de caráter cognitivo, afetivo e conativo, o autor ainda ressaltou que é provável que o professor tenha maior possibilidade de conhecer variáveis que possivelmente estejam influenciando o ensino e a aprendizagem do seu conteúdo

Mais estudos são necessários para melhor elucidar a atitude dos estudantes com relação à C&T e espera-se que os resultados apresentados nesta pesquisa tenham contribuído com os estudos já existentes sobre o tema, levantado novas inquietações sobre as atitudes, e provocado uma maior reflexão sobre a possibilidade da criação de ações que permitam o desenvolvimento de atitudes positivas nos estudantes de nível técnico, além de incentivar debates em torno da criação de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. C. M. **Atitudes em relação à Ciência e Tecnologia: Um estudo com estudantes do ensino técnico.** 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

ANTONIOLI, Patrick de Miranda. **Atitudes, Valores E Crenças de Alunos do Ensino Médio em Relação à Ciência e a Tecnologia**. 2012. 125p. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, RJ.

AIKEN, L. R. (1961). **The effect of attitudes on performance in Mathematics**, Journal of Education Psychology, Vol. 52, nº 1, p. 19-24.

BABBIE, Earl R. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. 519 p.

BAPTISTA, Makilim Nunes. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. Coautoria de Dinael Corrêa de Campos. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 2013. 299 p

BAZZO, W. A. ; LINSINGEN, I. V. ; PEREIRA, L. T. do V.. **Introdução aos Estudos CTS**. 01.ed. Madrid: Organização dos Estados Iberoamericanos, v. 1500. 170 p., 2003.

BEERE, **Carole A. Development of a groups instruments to measure young children's attitudes toward school**. Psychology in the Schools, vol. 10 (3). 1973. 308- 315 p.

BEM, Daryl J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. SãoPaulo, SP : EPU, 189 p. 1973.

BRITO, M. R. F. de. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1o e 2o graus**. Campinas, 1996. 339 f. Tese (Livre Docência na área de Aprendizagem) - Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BRITO, M. R. F. de. **Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Matemática**. Zetetikê, Campinas, v.6, n.9, p.109-162, jan

BRITO, M. R. F. (2002). **A psicologia educacional e a formação do professor** – pesquisador: criando situações desafiadoras para a aprendizagem e o ensino da Matemática. Educação Matemática em Revista. N.11-A, 57 – 68.

DANIEL, John. **Educação e tecnologia num mundo globalizado**. Brasília, DF: UNESCO, 2003. 215p.

DIAS, R. B..**O que é a política científica e tecnológica?** Sociologias (UFRGS. Impresso), v. 13, p. 316-344, 2011.

FARIA, C, F. **Atitudes em relação à Matemática de professores e futuros professores**. 2006. 332p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Disponível em: Acesso em: 17 de jul. 2016.

GONÇALEZ, Maria Helena Carvalho de Castro. **Atitudes (des) favoráveis com relação à matemática**. Campinas, SP, 1995. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

HILST, Vera Lucia Scortecchi. **A tecnologia necessária: uma nova pedagogia para os cursos de formação de nível superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1994. 142 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 141 p., 2009.

KLAUSMEIER, Herbert J. (Herbert John). **Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas**. Coautoria de William Goodwin. São Paulo, SP: Harper and Row, 605 p. , il. Inclui bibliografia e índice, 1977.

KRUGER, Helmut. **Introdução a psicologia social**. São Paulo, SP: EPU, 103 p. (Temas básicos de psicologia, v.12), 1986.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Educação crítico-reflexiva para um ensino médio científico-tecnológico**: a contribuição do enfoque CTS para o ensino aprendizagem do conhecimento matemático. 2005. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, 108 Florianópolis.

PINTO, Alvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2005. 2v.

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 415 p., 2015.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução por Dante Pereira Leite. 2. ed. São Paulo, SP: Herder: Editora da USP, 1967. 687p

SILVEIRA, Rosemari M C F.; BAZZO, W. **A.Ciência e Tecnologia**: Transformando a relação do Ser Humano com o mundo. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador: tecnologia e civilização, 2005, Ponta Grossa. IX Simpósio Internacional 109 Processo Civilizador. Ponta Grossa: UTFPR, v. 1. p. 01-10, 2005.

VOGT, Carlos; POLINO, Carmelo (org.). **Percepção pública da ciência**: resultados da pesquisa na Argentina, Brasil, Espanha e Uruguai: Percepcion publica de la ciencia : resultados de la encuesta en Argentina, Brasil, España y Uruguay. Campinas, SP; São Paulo, SP: UNICAMP: FAPESP, 2003. 187 p.

EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA, CONHECIMENTOS E A LUTA CONTRA A ALIENAÇÃO

Silmara A. Lopes

Doutoranda em Educação pela UFSCar-Campus-Sorocaba; licenciada em Filosofia e Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação - da UFSCar – Campus Sorocaba. E-mail: silmaralopes2008@hotmail.com

Verônica M. Domingues

Graduanda em História na UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo - Campus-Guarulhos. Bolsista de Pesquisa de Iniciação Científica-PIBIC. E-mail: veronicaydomingues@hotmail.com

* Uma versão deste texto foi publicada anterior e originalmente na Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 4, n. 1, p. 58-72, jan./jun.2018- ISSN: 2447-4223. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/282/384>

RESUMO: Tem-se como objetivo discutir as possibilidades da educação formal como um dos mecanismos que pode contribuir para a suplantação da alienação do trabalho. Utiliza-se como recurso metodológico de investigação a pesquisa bibliográfica e o método do materialismo histórico e dialético. Para suplantar a alienação do trabalho capitalista é necessário que as classes trabalhadoras obtenham conhecimentos, mas não quaisquer tipos de conhecimento. Nesse sentido, acredita-se que a pedagogia histórico-crítica (PHC) é uma alternativa que pode contribuir no sentido de

guiar para a resistência em relação à sociedade capitalista desumana e degradante, trazendo a esperança de que possamos ter uma sociedade socialista. O papel fundamental dessa pedagogia é o de instrumentalizar por meio dos conhecimentos, tratados de forma intencional, crítica, emancipadora e transformadora, as classes populares, os dominados para que possam compreender as contradições nas quais se encontram inseridos e possam lutar por uma sociedade mais justa e igualitária de fato e não apenas de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Alienação. Pedagogia Histórico-Crítica. Marxismo.

COUNTER-HEGEMONIC EDUCATION, KNOWLEDGE AND THE FIGHT AGAINST ALIENATION

ABSTRACT: The objective is to discuss the possibilities of formal education as one of the mechanisms that can contribute to the supersession of the alienation of work. The research methodological resource is bibliographic research and the method of historical and dialectical materialism. To overcome the alienation of capitalist labor it is necessary that the working classes obtain knowledge, but not any kind of knowledge. In this sense, it is believed that historical-critical pedagogy (PHC) is an alternative that can contribute towards

guiding resistance towards inhuman and degrading capitalist society, bringing the hope that we can have a socialist society. The fundamental role of this pedagogy is to instrumentalize through knowledge, treated intentionally, critically, emancipatingly and transformingly, the popular classes, the dominated so that they can understand the contradictions in which they are inserted and can fight for a more just society. and egalitarian in fact and not just in law.

KEYWORDS: Education. Alienation. Historical- Critical Pedagogy. Marxism.

INTRODUÇÃO

Neste texto, tem-se como objetivo discutir as possibilidades da educação formal como um dos mecanismos que pode contribuir para a suplantação da alienação do trabalho. Utiliza-se como recurso metodológico de investigação a pesquisa bibliográfica e o método do materialismo histórico e dialético.

O texto encontra-se dividido em duas partes: na primeira proceder-se-á à discussão do conceito de alienação para o senso comum e na perspectiva marxista, bem como as relações entre conhecimentos e o combate às alienações e, na segunda parte, serão discutidas as possibilidades de contribuição de uma educação guiada pela teoria pedagógica histórico-crítica, para a suplantação do sistema capitalista e, conseqüentemente, das alienações engendradas por esse sistema.

Optou-se em delimitar as análises e as considerações apenas em relação à educação formal, sem desconsiderar que para a suplantação do capitalismo e das alienações por ele engendradas, outras formas de educação são relevantes. Conforme já ensinou Gramsci,

Tôda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas fôrças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1978, p. 37)

Evidentemente que essa relação pedagógica citada por Gramsci não se limita às relações que ocorrem na escola, mas esta pode ocupar um papel importante tanto para a construção de uma nova hegemonia quanto para a manutenção da hegemonia burguesa.

Sob essa perspectiva, considera-se a educação formal como um ato que também é político e que deve atingir não somente o âmbito individual, mas principalmente o coletivo, e pode se tornar um mecanismo de extrema relevância para os processos de lutas que visam à transformação da sociedade capitalista em socialista e para o processo de suplantação da alienação do trabalho. No entanto, não pode ser qualquer tipo de educação nem quaisquer tipos de conhecimentos, deve ser uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores e que ensine conhecimentos vivos, críticos e transformadores, contribuindo para a construção da conscientização da classe trabalhadora como classe dominada que precisa lutar para que outro tipo

de sociabilidade seja construído.

Buscar-se-á discutir os conceitos de alienação do senso comum e em Marx e a relevância dos conhecimentos acumulados pela humanidade numa perspectiva crítica e transformadora. Nesse sentido, serão feitos breves apontamentos sobre a pedagogia histórico-crítica (PHC) por considerar que apresenta instrumentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de um trabalho educacional comprometido com a transformação. Neste texto, utiliza-se a expressão contra- hegemônica para indicar sua ligação intrínseca ao conceito de resistência, de luta, de transformação social.

CONCEITO DE ALIENAÇÃO PARA O SENSO COMUM E PARA A CONCEPÇÃO MARXISTA

No mini Houaiss dicionário da Língua Portuguesa, a palavra alienação apresenta os seguintes significados: alheamento e afastamento; transferência de um direito ou bem para outro (s); indiferença em relação às questões sociais e políticas; perda da razão e/ou loucura. (HOUAISS, 2010, p. 34). Tendo em vista essas definições, pode-se dizer que o sujeito comumente conhecido como alienado tem dificuldade de pensar por si próprio, é considerado indiferente em relação às diversas questões da sociedade e, também, pode ser apontado, dependendo das circunstâncias, como aquele que perdeu a razão ou mesmo é um louco.

O significado de alienação que ganhou o senso comum se aproxima do conceito de menoridade kantiana (a dependência ou o uso do raciocínio de outros). No entanto, o sentido ou significado de transferência de bens a outros (que seria o fato de que o trabalhador vende seu trabalho, seu bem precioso, e enriquece outros pela mais-valia no modo de produção capitalista) não é cotidianamente utilizado. Possivelmente, pela falta de conscientização crítica que abrange o pensamento do senso comum. E se distancia do conceito de alienação em Marx que adquire um significado bem mais complexo e esclarecedor do que de fato ocorre para a produção das alienações. Esclarece-se que neste artigo, defende-se o conceito de alienação em Marx, com o auxílio da interpretação de Mészáros (2016).

Mészáros (2016, p. 40 - grifos do autor), na obra “A teoria da alienação em Marx”, esclarece que a alienação “[...] é um conceito eminentemente histórico. Se o ser humano está ‘alienado’ ele tem de estar alienado de algo.” E que de forma similar a suplantação da alienação “[...] é um conceito inerentemente histórico, que visa à execução bem-sucedida de um processo que leva um estado de coisas qualitativamente diferente.”

A alienação apontada por Marx em suas obras está relacionada ao trabalho. Para Marx (2004), não é o trabalho que aliena o homem, mas sim a forma como o trabalho é realizado em uma sociedade capitalista. O indivíduo alienado é aquele que se afasta de si e do produto que produz, porque não se reconhece naquilo que produziu, já que, de modo geral, não tem o conhecimento do produto final de seu

trabalho e, muitas vezes, não pode adquirir ou usufruir do produto que ajudou a produzir.

Marx (2004, p. 28) é contundente ao afirmar que “[...] o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem de vender-se a si mesmo e a sua humanidade”. O trabalho alienado individualiza o homem e o afasta de seu ser genérico. Arrancado de si e afastado de seu ser genérico, o homem passa a trabalhar como uma máquina, desumanizando-se.

De acordo com Marx (2007, p. 19), os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem de acordo com a livre vontade; nem a fazem sob circunstâncias por eles escolhidas e “[...] sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. No modo de produção capitalista, as condições alienantes do trabalho, as quais geram outras alienações, impedem o homem de perceber que ele faz parte da história e que é ele que a constrói na relação com os outros.

O trabalho nas condições capitalistas é tão alienante que o ser humano pode se individualizar completamente, não percebendo que faz parte de um conjunto social e que pode contribuir para transformar essa sociedade. O trabalhador só tem tempo para se preocupar com o trabalho, em como sobreviverá, nas formas como poderá ascender socialmente. E não compreendendo plenamente o poder das alienações engendradas pelo capitalismo, pouco se interessa por outros assuntos, pelos outros homens, não se empenhando em lutar por uma sociedade diferente e qualitativamente melhor. Sendo estranho a si mesmo e aos outros, não percebe que são os homens que fazem a história e se a fazem podem de forma consciente, intencional, organizada e coletivamente transformá-la.

Segundo Wanderley Codo (1986, p. 8), o trabalho distancia o homem do animal, pois é uma atividade propriamente humana. Mas as condições em que ele é realizado na sociedade capitalista alienam o homem que se sente estranho em relação ao seu trabalho, perante si mesmo e aos outros seres humanos. Esse mesmo autor ao tratar sobre a questão da alienação no sistema capitalista, afirma que “[...] o homem não pode escapar do sistema em que vive por um ato de consciência individual.” (CODO, 1986, p. 66).

Para Codo (1986), o vocábulo alienação tem sido tão utilizado quanto o vocábulo democracia e tão distorcido quanto ele pelo senso comum. E vem sendo utilizado com o sentido de ofensa ou de xingamento, sendo comum ouvir que se um sujeito assiste televisão é um alienado, se não assiste também é; se o sujeito resolve se vestir de jeito diferente também é chamado de alienado, mas se usar terno e gravata idem. A palavra alienação vem sendo utilizada de forma generalizada, ampla e irrestrita pelo senso comum, e esse fato aponta para duas questões: primeira que há uma preocupação com o problema da alienação e segunda que há falta de compreensão sobre esse problema. Codo (1986, p. 88) registra que é preciso colocar as coisas no lugar certo e explica que “[...] embora o processo de alienação sempre implique uma alteração da consciência, isto não nos permite dizer que a alienação seja um produto

da consciência humana”. Ou seja, a alienação não é fruto de nossa consciência ou da ausência dela, a nossa consciência só pode nos alertar de que estamos vivendo um processo alienante, mas isoladamente não é capaz de nos libertar desse processo.

Na atualidade acredita-se que o sujeito alienado é somente aquele desinformado. O que é um equívoco. Pois, o sujeito pode ser o mais bem informado possível que, ainda, assim ele sofrerá com as consequências da alienação do trabalho. Porque o que o aliena são as condições, a organização do trabalho e não somente a falta de conhecimentos. (CODO, 1986).

AS ALIENAÇÕES ENGENDRADAS NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E AS PERSPECTIVAS DE SUPLANTAÇÃO

A alienação em uma sociedade capitalista fragmenta-se em dois pólos: o indivíduo alienado pode não estar alheio a sua situação de exploração ou ter consciência da exploração e pode estar sendo submetido a um trabalho alienante sem sequer ter consciência disso. Codo (1986) exemplifica essa situação:

Imagine dois trabalhadores: o primeiro sequer sabe que está alienado, acha natural que não participe dos lucros e/ou da mordomia do patrão, espera a morte para viver feliz no céu, justifica sua morte por ela mesma; o segundo é um militante sindical, membro de um partido revolucionário, luta por eliminar a ‘exploração do homem pelo homem’. Os dois trabalham na mesma seção, na mesma fábrica. Qual dos dois é alienado? Você poderá ter respondido, o primeiro, não? Pois teria errado, os dois estão igualmente alienados, a diferença é que o segundo luta contra a alienação, sabe a causa de seus males e como superará-la. Mesmo assim, os dois sofrem do mesmo mal, estão alheios do produto do seu trabalho [...] (CODO, 1986, p.88-89).

Nessa direção, pode-se dizer que mesmo quando o sujeito consegue adquirir consciência individual sobre o fenômeno da alienação do trabalho continuará sofrendo suas consequências. Pois, vive numa sociedade alienada, cuja consciência coletiva é alienada pelo fato de que o trabalho assalariado produz a alienação do trabalho, a qual produz outros tipos de alienações.

O processo de conscientização, a revolta contra o cotidiano, as várias formas de participação política e social têm um papel muito relevante na luta contra a alienação, porém tomadas de formas isoladas e ingênuas “[...] se assemelham àquela anedota do sujeito que, enfim, encontrou uma luz no fim do túnel. Só que era um trem que vinha em direção contrária.” (CODO, 1986, p. 93). Por isso que suplantando a alienação do trabalho capitalista deve ser um projeto coletivo que deverá envolver vários âmbitos: econômicos, culturais, políticos, etc.

Mészáros (2016) aponta que para Marx quando a atividade produtiva se transforma em trabalho assalariado, acaba por transformá-lo em trabalho alienado. E que a alienação da atividade produtiva somente poderá ser superada definitivamente no âmbito da produção, na forma de organizar todo o processo produtivo. Isso não

significa que Marx identifique a suplantação da alienação do trabalho somente pelo âmbito econômico, pelo contrário, ele visualiza que esta deve também ser engendrada em “[...] termos políticos, morais, estéticos etc.” (MÉSZÁROS, 2016, p. 117; 120 - grifos do autor).

No modo de produção capitalista, com a divisão do trabalho e o trabalho assalariado, no qual os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho (braços e cérebro) para poder sobreviver, estes se tornam alienados. De acordo com Mészáros (2016), o conceito marxiano de alienação tem quatro aspectos principais: “[...] a) o ser humano esta alienado da *natureza*; b) ele está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*); c) do seu ‘ser genérico’ (do seu ser como membro do gênero humano); d) o ser humano está alienado do *ser humano* (dos demais seres humanos)”. (MÉSZÁROS, 2016, p. 20 - grifos do autor)

Mészáros esclarece que para Marx o capitalismo é caracterizado como o ‘princípio do individualismo’. Esse princípio “[...] é analisado como uma manifestação *determinada* pela *alienação do trabalho*, como um dos aspectos principais da autoalienação do trabalho”. Assevera que Marx, nos *Manuscritos de Paris*, apresenta uma grande ideia sintetizadora: “[...] ‘a alienação do trabalho’ enquanto a causa que está na raiz de todo o complexo das alienações. (MÉSZÁROS, 2016, p.71; 21 - grifos do autor).

Esse mesmo autor afirma que Marx traça a linha de demarcação entre trabalho enquanto manifestação da vida, que é motivado por uma necessidade interior, que seria o lado positivo do trabalho e trabalho enquanto alienação da vida, que seria o trabalho para sobreviver (mas esse trabalho em si não é viver) e como atividade imposta que advém de necessidades exteriores, que seria o lado negativo do trabalho. (MÉSZÁROS, 2016, p. 88).

No que concerne à divisão e alienação do trabalho, Mészáros (2016) interpretando Marx afirma que

[...] a divisão do trabalho se transforma no oposto de seu sentido e função originais. Em vez de libertar o ser humano de sua dependência da natureza, ela continua a criar limitações novas e artificiais, desnecessárias. [...] quanto mais a propriedade privada- obedecendo à lei da concorrência- estende seu poder e domínio, suprimindo o homem- mercadoria com grande abundância de mercadorias, tanto mais tudo se torna sujeito a um poder fora do ser humano. E para tornar a contradição ainda mais nítida, isso se aplica não só ao trabalhador, mas também ao possuidor da propriedade privada. (MÉSZÁROS, 2016, p. 133-134 - grifos do autor)

A alienação do trabalho, no modo de produção capitalista, além de explorar a força do trabalhador que trabalha a maior parte do tempo para enriquecer seus exploradores, dominadores, engendra outros tipos de alienações para os sujeitos (atividades, necessidades artificiais e inúteis que lhes são impostas por todo um complexo de relações e determinações capitalistas), quer sejam dominados ou dominantes, os quais não conseguem escapar das consequências dessas alienações.

A alienação é um processo que afeta negativamente a liberdade. Pois, coloca obstáculos para que o ser humano possa exercitar suas próprias capacidades essenciais, em sua tríplice relação de “[...] ser humano com a *natureza*, com os *‘outros seres humanos’* e *consigo mesmo* [...]” E ao torna-se alienado dos demais seres humanos, da natureza e de si mesmo, as capacidades que “[...] possui como *‘ser universal’* obviamente não podem ser exercidas.” (MÉSZÁROS, 2016, p. 142; 146). Devido à artificialidade da enorme quantidade de necessidades criadas pelas relações do modo de produção capitalista, a questão para Marx se o ser humano avançou ou não na sua liberdade em relação à natureza teve de ser respondida de modo negativo. (MÉSZÁROS, 2016, p. 143)

De acordo com Marx (1982, p. 8-9), a produção não produz somente o objeto de consumo, produz, também, o modo de consumir, criando o consumidor. A produção ao, também, criar o consumidor, cria nos seres humanos as necessidades de consumo (a forma subjetiva da produção ao criar necessidades que muitas vezes são desnecessárias ou inúteis), já que sem necessidades criadas e reproduzidas não haveria consumo e não havendo consumo não haveria produção e nem lucro para os exploradores do trabalho de outros seres humanos.

OS CONHECIMENTOS ACUMULADOS PELA HUMANIDADE E AS POSSIBILIDADES DE COMBATE ÀS ALIENAÇÕES

Pode-se dizer que para Marx os conhecimentos acumulados pela humanidade devem ser vistos como uma arma revolucionária que não apenas interpreta e critica a realidade, mas que aponta novas possibilidades, novos caminhos, procurando meios para organizá-los e colocá-los em prática. Os conhecimentos para Marx não são mecanismos reformadores como se percebe na concepção idealista. Kant, por exemplo, aponta a relevância da razão (do conhecimento, de obter esclarecimento para sair da menoridade, da dependência dos pensamentos dos outros). Porém, não para subverter a estrutura vigente, já que sua perspectiva não é de defesa dos interesses dos dominados, estando voltada para o âmbito individualista e moralista e não para transformação coletiva e estrutural.

No sistema capitalista a educação de qualidade (expressão que é bastante polissêmica e depende do ponto de vista de quem concebe o que é “qualidade” e para quem ela é destinada) é oferecida para poucos. E, além disso, a educação capitalista oferecida às classes populares defende o ponto de vista e os interesses da classe social hegemônica. Atende aos interesses do capital e não pretende contribuir para que os sujeitos possam tomar consciência de sua situação de classe dominada e das alienações engendradas pelas múltiplas relações e determinações capitalistas. Por isso, considera-se que uma educação guiada pela teoria pedagógica contra-hegemônica histórico-crítica, mesmo nas condições históricas atuais, poderá contribuir para o processo de resistências e lutas que visam à suplantação da

sociedade capitalista e da alienação do trabalho que é a base das outras alienações.

Marx (2007, p. 49) enfatizou que não é a consciência do homem quem determina o seu ser social, a sua vida, mas, pelo contrário, é a sua vida, o seu ser social que determina a sua consciência. É o modo como está organizada a produção da vida material que condiciona o processo da vida social, política e espiritual.

Adquirir conhecimentos e deles fazer uso correto não é algo tão simples conforme idealizou Kant. Apenas apropriar-se deles não possibilitará que os dominados consigam se emancipar. A educação oferecida pela sociedade capitalista às classes trabalhadoras não tem como finalidades que os sujeitos façam uso crítico da razão, que se percebam enquanto classe dominada, e muito menos que consigam se organizar coletivamente para transformar essa sociedade capitalista num outro tipo de sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Vásquez (2011), a práxis humana tem dois aspectos: um intencional, quando o indivíduo persegue um fim determinado (nesse sentido, a práxis seria a prática articulada com a teoria); e um não intencional, quando a atividade do indivíduo se integra com outras práxis no nível social mais amplo, produzindo resultados globais que fogem a sua consciência e vontade. Para esse autor, na história os elementos não intencionais da práxis dos indivíduos e dos grupos têm predominado. Porém, aponta que o próprio desenvolvimento histórico possibilita uma práxis intencional coletiva e organizada que poderá contribuir para o desenvolvimento da riqueza humana, não de maneira automática e cega como tem acontecido, mas de forma consciente e voluntária, permitindo intervenção na história dos indivíduos. E isso será, segundo o autor, o socialismo que permite uma aposta de esperança num outro mundo melhor para os homens (VÁSQUEZ, 2011).

A educação, ainda, que elemento determinado por múltiplas relações e determinações, pode trazer muitas contribuições. E é necessária, quando crítica, para que o sistema capitalista possa ser superado e com ele possam ser suplantadas as alienações que não possibilitam o desenvolvimento pleno do ser humano enquanto ser humano genérico.

Para Mészáros (2016), a alienação torna os sujeitos estranhos ao seu próprio trabalho e numa relação complexa e multifacetada produz outros tipos de alienações que nem mesmo os próprios membros da classe social hegemônica conseguem escapar.

A CONTRIBUIÇÃO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA CONTRA-HEGEMÔNICA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

De acordo com Snyders (2005), a escola reproduz as contradições inerentes à sociedade de classes. Porém, nos interstícios dessas contradições existem possibilidades de se construir uma educação que negue as relações capitalistas vigentes. Pode-se dizer que fazer uso da razão, no sentido de obter conhecimentos,

tanto pode ser utilizado para a manutenção do modelo atual de sociabilidade, quanto pode ser utilizado para o processo de suplantação desse tipo de sociabilidade por uma sociedade socialista no sentido proposto por Marx. Nesse sentido, acredita-se que a educação formal guiada pela PHC tem muito a contribuir para os processos de lutas da classe trabalhadora e para a suplantação da sociedade capitalista.

Na sociedade capitalista, o simples fato de alguns sujeitos se tornarem esclarecidos, de adquirirem conhecimentos, não possibilita a revolução apontada por Marx. Somente com os trabalhadores unidos, armados com conhecimentos críticos e transformadores, assumindo um ponto de vista de classe dominada, possibilitaria criar condições para engendrar intencionalmente o processo de lutas radicais visando à suplantação do capitalismo.

Segundo Saviani (2008), teoria pedagógica contra-hegemônica é uma expressão que tem sido utilizada para conceituar ideias que além de se colocarem como alternativas às pedagogias dominantes contrapõem-se a elas e se articulam aos interesses dos dominados. Esse mesmo autor, aponta que na década de 1980 é possível identificar quatro formulações de teorias pedagógicas contra-hegemônicas: a ‘pedagogia libertadora’, ligada a Paulo Freire; a ‘pedagogia da prática’, de inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas; a ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ que visa à democratização da escola pública, por meio do acesso de todos aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade e a “[...] ‘pedagogia histórico-crítica’ que, sendo tributária da concepção dialética na versão do materialismo histórico, entende a educação como mediação no seio da prática social global.” (SAVIANI, 2013a, p. 67 - grifos do autor).

Para Saviani (2007, p. 31), impõe-se como tarefa à pedagogia histórico-crítica a superação “[...] tanto do poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como da impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”.

Sendo a educação um ato político, significa que ela “[...] não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida.” E que uma das características fundamentais da pedagogia histórico-crítica “[...] é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra-hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual.” (SAVIANI, 2013b, p. 26).

Para a sociedade capitalista, o sujeito que adquire conhecimentos, principalmente de forma crítica e transformadora, torna-se uma ameaça potencial. Ao adquirir consciência de sua situação alienante, poderá posicionar-se sob o ponto de vista da defesa das classes dominadas e organizar-se para construir ações visando à transformação da sociedade capitalista num outro tipo de sociabilidade. No entanto, mesmo tendo adquirido conhecimentos, caso não se posicione pela defesa

e lutas dos interesses das classes dominadas, tais conhecimentos terão o caráter individualista e burguês visando apenas às reformas ou conquistas individuais, já que o poder da consciência social capitalista é exercido mesmo sobre aqueles que adquirem conhecimentos sobre as ideologias capitalistas. Podendo ser exercido, ainda, mesmo sobre aqueles que defendem o ponto de vista dos dominados, os quais devem exercer a vigilância epistemológica em relação ao poder das alienações. Por isso que o trabalho educativo que objetiva contribuir para o processo de suplantação do capitalismo e, conseqüentemente, do processo de alienação do trabalho deve estar em constante vigilância para não incorrer na reprodução daquilo que critica.

De acordo com Saviani (2013b, p. 27), numa sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos, como é o caso atual da sociedade brasileira, de modo inevitável a educação escolar move-se “[...] no âmbito da luta de classes quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição.” E ignorar essa situação ou alegar posição de neutralidade “[...] é uma forma objetivamente eficiente de agir em consonância com os interesses dominantes.”

A PHC vem sendo construída como uma teoria pedagógica, cujo empenho é a elaboração de “[...] condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual.” Essa pedagogia se propõe a “[...] articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo” (SAVIANI, 2013b, p. 44).

A educação escolar é um campo privilegiado de lutas para se estabelecer uma nova concepção de mundo voltada aos interesses dos dominados. Nesse sentido, é de suma importância refletir se a teoria pedagógica que conduz as práticas educativas dos professores atua como um guia que contribui para a manutenção da sociedade capitalista ou para minar as estruturas capitalistas visando à construção de uma nova hegemonia pelos dominados. A pedagogia histórico-crítica tem como uma de suas características fundamentais o claro posicionamento “[...] a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra-hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual” (SAVIANI, 2013b, p. 26).

Os estudos de Gasparin (2012) representam um esforço e uma tentativa de traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica, ou seja, apresentam uma didática para colocar em prática essa pedagogia. A pedagogia histórico-crítica apresenta cinco passos/momentos: 1º- a prática social inicial dos conteúdos, ou seja, aquilo que os alunos e o professor já sabem; 2º- a problematização ou a explicitação dos principais problemas da prática social; 3º- a instrumentalização que seriam as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, ou seja, é momento para a ação do professor como mediador que propiciará ao aluno o momento em que ele irá apropriar-se o conhecimento e adquirir condições para compreender o conteúdo científico; 4º- a catarse, ou seja, a expressão elaborada da nova forma de

entender a prática social e o 5º passo trata-se da prática social final do conteúdo, é o momento de uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. De acordo com Marsiglia (2011), apesar dessa prática pedagógica se apresentar na forma de passos/momentos, cada um deles devem ser concebidos de forma articulada. Portanto, não numa perspectiva simplesmente linear.

Mesmo sob a égide da sociedade capitalista, Saviani (2013b) afirma que a PHC vem procurando articular a escola com os interesses dos trabalhadores. E, empenha-se num trabalho composto por dois momentos orgânicos e simultaneamente articulados: “[...] um momento negativo que consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa; e um momento positivo que implica o domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social.” (SAVIANI, 2013b, p. 43-44).

Neste artigo, defende-se que a pedagogia histórico-crítica é mais adequada teoria pedagógica contra-hegemônica a ser praticada no Brasil, mesmo nas atuais condições históricas, sociais e econômicas. Considera-se que essa teoria pedagógica pode contribuir para o processo de transformação do capitalismo em socialismo e para o processo de suplantação da alienação do trabalho. A PHC objetiva resgatar a relevância das escolas e do papel dos professores, a reorganização do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando os saberes sistematizados, os quais deverão ser apreendidos pelas classes trabalhadoras de forma intencional, crítica, visando à práxis revolucionária.

A crise histórica que a educação brasileira enfrenta aponta que a educação hegemônica e que serve, portanto, aos interesses dos dominantes não contribui para que a alienação do trabalho e as outras alienações advindas dessa alienação maior possam ser superadas mesmo por aqueles que consigam adquirir os conhecimentos acumulados pela humanidade, já que essa superação requer a construção de um novo tipo de sociabilidade, na qual os seres humanos possam ter possibilidades de se desenvolverem plenamente.

A pedagogia histórico-crítica vem sendo construída por Saviani e desenvolvida por outros pensadores brasileiros preocupados com uma educação de melhor qualidade social para as classes trabalhadoras. Essa pedagogia busca articulação entre a formação geral crítica e transformadora dos sujeitos e a formação voltada para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado de trabalho capitalista como ocorre sob a perspectiva das pedagogias não críticas de educação que têm sido oferecidas às classes populares brasileiras.

A PHC possibilita ao professor um trabalho educativo de enfoque mais profundo em relação às possibilidades de apreensão dos conteúdos pelos alunos por meio das possibilidades de utilização dos cinco passos/momentos dessa teoria. E para os alunos possibilita uma aprendizagem crítica que visa à transformação da realidade, já que a abordagem pedagógica é feita por meio da discussão e apreensão de conteúdos vivos, críticos, contextualizados e relacionados com a prática social. A

pedagogia defendida por Saviani difere-se das demais pedagogias já implantadas na realidade brasileira (como as pedagogias: tradicional, da Escola Nova e tecnicista), uma vez que parte da compreensão do homem como ser concreto, ao mesmo tempo em que propõe uma educação que valoriza a apropriação do saber objetivo produzido historicamente. Assim, considera que os dominados somente poderão se libertar quando vierem a dominar aquilo que os dominantes dominam, ou seja, os saberes acumulados pela humanidade. No entanto, deverão dominá-los como arma intencional e crítica para transformar a sociedade.

Batista e Lima (2012, p. 21), apontam que o capitalismo luta, seguindo sua lógica expansionista, para não apenas transformar a educação em mercadoria, mas, principalmente, para “[...] destituir a educação dos trabalhadores de qualquer conteúdo que lhes permita a compreensão da realidade- o que no caso significa compreender a exploração do seu trabalho”. A PHC tem como um de seus compromissos justamente desvendar as ideologias burguesas pela crítica ao sistema capitalista de vida, posicionando-se como pedagogia que luta para a transformação da sociedade capitalista em socialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido compreendido pelo senso comum o sujeito alienado fica sujeito aos pensamentos e às ideologias disseminadas por outros que os dominam e os exploram. Entende-se que o conceito de alienação do senso comum, é bastante diferente da forma concebida por Marx que analisou suas consequências na sociedade capitalista e apontou caminhos para a sua suplantação. O que aliena o homem não é somente ter poucos conhecimentos, mas, também, as formas como o trabalho é organizado no modo de produção capitalista, produzindo alienações tanto para os trabalhadores quanto para os seus exploradores.

Um sujeito esclarecido como na concepção kantiana pode até saber que está sendo alienado e até mesmo criticar algumas situações, mas deve continuar obedecendo às leis, às prescrições. Contribuindo, assim, para a reprodução das ideias capitalistas. Para Kant (1784), a “revolução” deveria ocorrer através da emancipação dos pensamentos. Relacionando a ideia de Marx com a ideia de Kant sobre revolução, pode-se perceber divergências cruciais de perspectivas: enquanto para um é preciso criticar a realidade e intervir nela para transformá-la para o outro a perspectiva é idealista, de âmbito individual e de caráter moral bastante ligada, portanto, à defesa e à manutenção da estrutura vigente. Para Marx (1982, p. 25), é a vida real do sujeito (o seu ser social) que determina sua consciência e para Kant é a consciência pelo trabalho da razão que teria o suposto poder mágico de mudar o seu ser social. Para este o esforço em nível de pensamento (uso da razão; educação moral; perspectiva individual) seria capaz de transformar a realidade.

Para suplantarmos a alienação do trabalho capitalista é necessário que os

trabalhadores obtenham conhecimentos. No entanto, somente os conhecimentos não bastam, estes precisam levar os sujeitos a posicionarem-se sob o ponto de vista e de defesa dos interesses dos dominados, para que, então, possam coletiva e intencionalmente organizar lutas contra o sistema que os oprime e os aliena. Intervindo de forma radical na realidade e contribuindo para o processo de transformação da sociedade capitalista em sociedade socialista e para a suplantação da alienação do trabalho.

O papel da educação contra-hegemônica que se posiciona em contraposição à hegemonia burguesa, é crucial para a construção de condições que podem contribuir para a derrocada do capitalismo e, conseqüentemente, do processo de suplantação da alienação do trabalho. E é pela educação contra-hegemônica na perspectiva da PHC que se acredita nas possibilidades de adquirir consciência de classe (que se traduz no reconhecimento e na defesa dos interesses da classe trabalhadora do ponto de vista econômico, político, social, cultural), consciência crítica e transformadora em nível coletivo para lutar em prol dos processos intencionais que visam à transcendência da alienação do trabalho.

A pedagogia histórico-crítica é uma alternativa para a educação brasileira no sentido de que pode contribuir como um guia para a resistência em relação à sociedade capitalista desumana e degradante, trazendo consigo a esperança da construção de uma sociedade socialista. Nesse sentido, o papel fundamental dessa pedagogia é o de instrumentalizar, por meio dos conhecimentos sistematizados (que deverão ser ensinados de forma intencional, crítica, transformadora e emancipadora), as classes trabalhadoras, os dominados para que estes possam compreender as contradições nas quais se encontram inseridos e possam lutar por uma sociedade mais justa e igualitária de fato e não apenas de direito.

REFERÊNCIAS

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (orgs.).

Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1- 36.

CODO, W. **O que é Alienação?** 2ª ed., São Paulo: Nova Cultural: 1986.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

KANT, I. (1784) **Resposta à pergunta: “O que é o Iluminismo?”** Tradutor Artur Morão. Disponível em:<http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea)

MARX, K. **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. Traduções de Edgard Malagodi. [et al.]—São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas)

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução e Notas Jesus Ranieri. 1ª ed.-São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**. Centro de Educação e Letras. Unioeste. Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2º sem. 2008.

SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C; MAGALHÃES, L. da R.; SANTOS, W.da S. (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. 1 ed. digital. Campinas-SP: Librum Editora, 2013ª, p. 60-79

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez.2013b.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

VÁSQUEZ, A, S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

EDUCAÇÃO SEXUAL E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DE ENSINO MÉDIO

Maélen Samara Bento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, Muzambinho – Minas Gerais

Jaqueline Tavares Ribeiro de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, Muzambinho – Minas Gerais

Rafael Ceolato da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, Muzambinho – Minas Gerais

Antonio Donizetti Durante

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, Muzambinho – Minas Gerais

Ingridy Simone Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho, Muzambinho – Minas Gerais

RESUMO: O presente trabalho relatou uma prática pedagógica abordando o tema de Educação Sexual, em específico as doenças sexualmente transmissíveis, realizada pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Foram utilizados métodos de ensino que auxiliassem no processo ensino-aprendizagem de discentes do 1º ano do ensino médio. A prática teve como objetivo informar e conscientizar os discentes sobre

os possíveis métodos contraceptivos e como eles funcionam, além de alertá-los sobre as doenças sexualmente transmissíveis e mostrar os métodos de prevenção. Após a conclusão da prática percebeu-se que houve contribuição desse tipo de atividade como forma de conscientização de educandos, principalmente aqueles no início da vida sexual, obtendo então resultado satisfatório e maior aprendizado pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: escola, DST, sexualidade, saúde.

SEXUAL EDUCATION AND IST IMPORTANCE IN THE CRITICAL FORMATION OF HIGH SCHOOL

ABSTRACT: The present work reported a pedagogical practice addressing the theme of Sex Education, specifically sexually transmitted diseases, carried out by the scholarship holders of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID).

Teaching methods were used to assist in the teaching-learning process of students from the first year of high school. The practice aimed to inform and make students aware of possible contraceptive methods and how they work, as well as alerting them about sexually transmitted diseases and showing prevention methods. After the conclusion of the practice it was noticed that

there was a contribution of this type of activity as a way of raising awareness of students, especially those at the beginning of their sexual life, thus obtaining satisfactory result and greater learning by students.

KEYWORDS: school, STD, sexuality, health.

INTRODUÇÃO

Segundo Taquette, Vilhena e Paula (2004), na adolescência as relações sexuais têm iniciado mais cedo e com um maior número de parceiros, o que contribui para aumentar a ocorrência das DST. Entre adolescentes o uso de preservativos é baixo e a atividade sexual geralmente não é programada.

O âmbito escolar apresenta grande importância na formação do conhecimento, logo informações sobre medidas preventivas contra doenças sexualmente transmissíveis, causas, sintomas e tratamento, gravidez indesejada, métodos contraceptivos, tipo, modo de utilização e eficácia, também é designado papel do colégio, assim como orientar os discentes a procurar um profissional como ginecologista e urologista.

Os primeiros trabalhos de educação sexual eram voltados basicamente para o prisma biológico. Tanto que a aula de ciências, tranquilamente, “dava conta” do que se acreditava ser um trabalho de educação sexual. Hoje, o entendimento biológico, apesar de importante, é insuficiente para a compreensão total do indivíduo. E, com isso, a leitura dos aspectos emocionais, socioculturais, históricos, entre outros, tornam-se fundamentais quando se trabalhar educação e sexualidade, de acordo com RIBEIRO (2014a).

A Lei n.º 60/2009 que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, traz a aplicação de educação sexual nos estabelecimentos de educação do ensino básico e secundário, tanto em rede pública quanto em privada, de todo território nacional, o que permite o desenvolvimento de competências nos jovens que propiciam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade.

A sexualidade deve ser abordada de modo interdisciplinar. É de grande valia que a prática pedagógica a ser elaborada tenha intenção de gerar uma ação concreta na vida do educando, contribuindo para que o aluno busque informações de origem responsável e reflexiva, de acordo com Vieira e Matsukura (2017). Desta forma, o assunto deve ser abordado com uma linguagem fácil e uma aula expositiva torna a compreensão do discente simples e efetiva, atingindo o propósito da prática aplicada.

Portanto, segundo RIBEIRO (2014b) a escola deve discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na sociedade, relacionados à sexualidade. Para isso, sem ditar normas de “certo” ou “errado”, o que “deve” ou “não deve” fazer ou impor os seus valores. O papel do professor é ser mais um “dinamizador de ideias” do que um “expositor da matéria”. Objetivo deste trabalho foi informar os alunos sobre os possíveis métodos contraceptivos e como eles funcionam, além de alertá-los sobre as

doenças sexualmente transmissíveis, como são transmitidas seus sintomas, causas e tratamentos e mostrar os métodos de prevenção.

METODOLOGIA

A seguinte prática pedagógica foi propiciada pelos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do IFSULDEMINAS- Campus Muzambinho – MG. Foi aplicada na escola Professor Salatiel de Almeida para os discentes do 1º ano F – noturno, com o tema sexualidade, proposto pelo professor supervisor Antônio que ministra a disciplina de Biologia no colégio. A aula deveria conter os seguintes assuntos: métodos contraceptivos e como eles funcionam, além de alertá-los sobre as doenças sexualmente transmissíveis e mostrar os métodos de prevenção. Tal tema foi proposto devido a faixa etária dos alunos de 15 – 19 anos, pois é nessa fase da vida que muitos adolescentes iniciam sua vida sexual, além de que segundo a ementa educacional, a educação sexual deve estar presente na vida acadêmica do aluno. Inicialmente foi realizada uma rápida introdução em relação aos conteúdos ministrados, no qual o tema abordado foi “sistema reprodutor masculino e feminino”. Em seguida, foi exposta uma apresentação teórica com o auxílio de slides, contendo fotos de doenças sexualmente transmissíveis mais comuns, os sintomas dessas patologias e os principais métodos anticoncepcionais.

Para abordar o conteúdo completo foram utilizados modelos anatômicos dos genitais feminino e masculino, alguns exemplos de métodos contraceptivos, como o anticoncepcional e a camisinha de ambos os sexos. Ademais, os futuros docentes ensinaram a forma adequada de colocar e utilizar o preservativo, depois da demonstração foi aberta a oportunidade para os discentes repetirem a ação que os graduandos haviam acabado de expor. Assim os alunos puderam aprender e praticar a utilização do método contraceptivo de forma correta, impedido qualquer acidente, como por exemplo as DSTs.

O rendimento dos alunos foi avaliado por meio de observação do grupo do PIBID ao decorrer da prática, já que estes mostravam-se entusiasmados e empenhados a aprender e discutir o conteúdo trabalhado em prol da educação sexual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da aplicação da prática pedagógica sobre sexualidade pode-se observar maior conscientização e aprendizado dos alunos, assim como maior habilidade em utilizar o preservativo de forma adequada.

Ao decorrer da aula os pibidianos puderam constatar que muitos discentes não tinham o conhecimento da maioria das doenças sexualmente transmissíveis bem como dos métodos contraceptivos, sendo a camisinha feminina o que chamou mais a atenção dos educandos. Eles não tinham conhecimento sobre a forma do preservativo

e a maneira correta de colocar. Isto pode ser atribuído ao fato de ser o menos comum entre os preservativos.

Segundo Hália Pauliv de Souza (1999, p.45), a sexualidade é algo natural, presente em todas as pessoas: crianças, jovens, adultos e idosos. Ao mesmo tempo está cercada de repressões, valores diversos, preconceitos que afetem essa energia espontânea. É algo importante no comportamento humano, mas não deverá ser supervalorizada e nem tratada sem a devida preparação do profissional responsável pelo trabalho. Assim a escola trabalha a sexualidade tanto na vertente moral quanto racional.

CONCLUSÃO

Foi notável que a aula foi efetiva, os discentes obtiveram grande interesse, pois a aula foi passada de uma forma leve e eficaz. Os adolescentes compreenderam que a educação sexual é necessária para que tenham maior consciência e sensatez em relação a sua vida sexual, sendo pessoas hábeis com seu corpo e a sexualidade e com escolhas apropriadas visando prudência consigo mesmo, além de se obter menos preconceitos em qualquer tipo de relação sexual.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Marcos. **Educação Sexual: Educação Sexual e Metodologia**. 2014. Disponível em: <http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais_apoio/textos_de_apoio/Educacao_Sexual.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

RIO DE JANEIRO. Diário da República n.º 151/2009, de 06 de agosto de 2009. Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Hália Pauliv de. **Orientação Sexual: conscientização, necessidade e realidade**. 1ª ed., 2ª tir. Curitiba: Juruá, 1999.

TAQUETTE, Stella R.; VILHENA, Marília Mello de; PAULA, Mariana Campos de. adolescentes no Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p.282-290, fev. 2004.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 453-474, jun. 2017.

EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISCURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA

Karina de Araújo Dias

Pós Doutora em Educação – UFSC

RESUMO: Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa que resultou em tese de doutoramento focalizando a formação continuada docente, concebida e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Ensino (SME) do município de Florianópolis - SC, no período entre 2000 e 2013. Toma como escopo o eixo discursivo da educação sexual materializado pela emergência da implementação de projetos e programas educacionais. Utilizando ferramentas analíticas cunhadas por Michel Foucault, objetivamos identificar que sujeito professor é constituído por meio dos discursos que normatizam a política nacional de formação continuada de professores e a apreensão desse discurso em âmbito municipal. Nessa direção, são eixos de análise prioritários os conceitos de governamentalidade, governo, dispositivo, subjetividade, saber-poder, biopolítica e biopoder. Se pode inferir que os percursos formativos configuram os professores como os principais responsáveis pela implementação dos projetos e programas vinculados com ao eixo discursivo “educação sexual”. Nessa direção analítica, os educadores são agentes de um Estado educador, em favor de um novo governo sobre os corpos de

crianças e de jovens, sendo produzido pela extração de saberes específicos e por um conjunto de técnicas de controle que colocam as ações pedagógicas em um campo de visibilidade pela implementação de programas e projetos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: políticas de formação continuada de professores, governo, educação sexual, discurso, subjetividade.

SEXUAL EDUCATION IN DISCOURSE IN TEACHING CONTINUING TRAINING: REFLECTIONS ON A PRACTICE

ABSTRACT: This work is an integral part of a research that resulted in a doctoral thesis focusing on continuing teacher education, designed and developed by the Municipal Secretariat of Teaching (SME) of Florianópolis - SC, between 2000 and 2013. It has as its scope the axis discourse of sexual education materialized by the emergence of the implementation of educational projects and programs. Using analytical tools coined by Michel Foucault, we aim to identify which subject teacher is constituted through the discourses that standardize the national policy of continuing teacher education and the apprehension of this discourse at the municipal level. In this sense, the priority axes of analysis are the concepts of governmentality, governance, device, subjectivity, know-power,

biopolitics and biopower. It can be inferred that the formative paths configure teachers as the main responsible for the implementation of projects and programs linked to the discourse axis “sex education”. In this analytical direction, educators are agents of an educating state, in favor of a new governance over the bodies of children and young people, being produced by the extraction of specific knowledge and a set of control techniques that place pedagogical actions in a field of visibility through the implementation of educational programs and projects.

KEYWORDS: policies of continuing teacher education, governance, sex education, discourse, subjectivity.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso interesse acerca da constituição de subjetividades docentes articuladas com a emergência do discurso sobre a educação sexual reside na possibilidade de refletir sobre a formação continuada como estratégia de governamento das condutas dos professores. Ensejamos compreender os discursos que articulam as políticas de formação continuada docente, interrogando-os na medida em que são constituidores, ou seja, produzem realidades e, por sua vez, fabricam subjetividades. O entendimento do termo “discurso” obedece aos contornos dados por Foucault (2012c) ao afirmar que os discursos são acontecimentos, na medida em que funções são atribuídas a algo dito em um determinado momento. Nessa perspectiva o discurso deve ser compreendido como uma série de acontecimentos que guardam relações entre si, sendo “acontecimentos discursivos”. Nesse sentido, implica em uma leitura do discurso como monumento e do que

está expressamente dito no dito. Não se trata de procurar sinais de outras coisas e supostas essências que estariam alojadas nos discursos, mas de ‘simplesmente’ ler o que está ali dito e suas relações com outras séries discursivas que estão ao seu redor e que lhe conferem determinados sentidos e eventuais valores de verdade. (VEIGA-NETO; LOPES, 2015, p. 43)

As obras de Michel Foucault inscrevem o discurso em uma possibilidade analítica que permite compreender como os sujeitos são constituídos ou, em outras palavras, apreender uma subjetividade que é produzida por um elemento exterior ao sujeito, o discurso. Nessa esteira, o discurso e a subjetividade são produções descontínuas, plurais e passíveis de transformação, tendo em vista que são constructos históricos.

Importa apreender de que modo as redes de ensino se articulam a esses processos, historicamente construídos, tomando por objeto a experiência da RME de Florianópolis. Embora a investigação focalize a experiência de uma rede de ensino, em particular, analiso as ações inscritas em âmbito nacional, uma vez que os sistemas de ensino operam vinculados às leis nacionais, desenvolvendo-se em um espaço controlado por essas políticas. De acordo com a Proposta Curricular da RME, objetiva-se, com a oferta de formação continuada, a elevação dos índices de

aprendizagem e a qualificação dos processos educativos (FLORIANÓPOLIS, 2008).

As relações de poder produzem as modalidades e os discursos vinculados às práticas formativas e que, por sua vez, gerenciam e determinam as políticas de formação de professores, provocam a necessidade de garantir um espaço de reflexão sobre as articulações entre os percursos formativos e a constituição de subjetividades docentes. Nessa esteira pretendemos operar uma análise que privilegie focalizar “um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação” (FOUCAULT, 1988, p. 113). Colocar sob suspeição o consenso em torno da formação continuada dos profissionais da educação é um exercício que permite problematizar “todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo [...] é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias” (CORAZZA, 2007, p. 116, grifos da autora) construindo uma reflexão sobre os processos que nos permitem nos constituirmos como docentes da RME. Pretendemos compreender que sujeito professor é produzido pelo dispositivo “formação continuada”, focalizando a experiência da RME de Florianópolis, bem como quais são as estratégias que estão imbricadas nesse processo.

Objetivo compreender o discurso que é imanente ao dispositivo denominado de “formação continuada de professores” e como se configura a apreensão deste pela RME de Florianópolis, na medida em que produz uma subjetividade e constitui determinado sujeito professor.

2 | DISCURSO, SUBJETIVIDADE E GOVERNAMENTO EM MICHEL FOUCAULT

O conceito de dispositivo é um das raras noções “universais” desenvolvidas por Foucault, ou seja, é um conceito operativo, de caráter geral, que designa uma rede que integra elementos de um mesmo conjunto formado por legislações, instituições, poderes, costumes, edificações, saberes e que detém uma função estratégica, objetivando atender à uma urgência ou à uma situação específica, produzindo um efeito (AGAMBEN, 2005). Interessa, portanto, explicitar de que forma compreendemos a noção de dispositivo vinculada com a ideia de formação continuada. Com esse intuito destacamos as palavras de Agamben:

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. (AGAMBEN, 2005, p. 13)

Ao nos deixarmos capturar pela formação continuada, apreendendo-a como uma necessidade e até um imperativo para o exercício da docência, somos governados por esse dispositivo e vemo-nos modelados e controlados por ele. Segundo esclarece

Agamben (2005) vivenciamos uma etapa de consolidação do modelo capitalista em que somos permanentemente contaminados por múltiplos dispositivos e que inexitem condições materiais que permitam nos constituir desvinculados de algum dispositivo. Da relação entre os seres vivos e os dispositivos são produzidos sujeitos, por meio de distintos e ilimitados processos de subjetivação, pois,

um mesmo indivíduo, uma mesma substância, pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação: o usuário de telefones celulares, o navegador na internet, o escritor de contos, o apaixonado por tango, o não-global, etc. (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Nessa linha de pensamento, a formação continuada, ao operar como um dispositivo historicamente contingente, produz um tipo particular de sujeito, o professor, implicando na construção de legislações, prédios, instituições, concepções (de cunho pedagógico, filosófico, sociológico, entre outros) e discursos específicos. Desse modo, os processos de subjetivação encontram-se sempre vinculados à construção de dispositivos que atendem a necessidades particulares, de modo que,

todo dispositivo implica, com efeito, um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. [...] O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo. (AGAMBEN, 2005, p. 14-15).

Tem-se em vista que o sujeito é algo inventado, fabricado, sendo produto de uma construção materializada pelas práticas discursivas de uma época. Nas palavras de Gregolin (2004):

Para Foucault, o sujeito é o resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos três eixos da ontologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si). Dispositivos e suas técnicas de fabricação (como a disciplinaridade, por exemplo) constituem o que se entende por *sujeito* (GREGOLIN, 2004, p. 59, grifo da autora).

O aprofundamento teórico sobre as “coisas de governo”, vinculadas ao campo da educação, se inscreve nessa perspectiva, especialmente por se tratar de uma investigação que problematiza a constituição de um sujeito, no interior de um sistema de ensino, por meio do dispositivo “formação continuada”. Interessa, portanto, o exame das “práticas de governo em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a verdade é produzida nas esferas social, cultural e política. Portanto, o papel da analítica de governo é o de diagnóstico” (FIMYAR, 2009, p. 37). Outrossim, importa investigar os regimes de verdade que constroem o discurso que sustenta a invenção e a manutenção da formação docente continuada, bem como seus efeitos sobre as práticas pedagógicas. Inscreta em uma racionalidade neoliberal, a formação docente continuada emerge em um contexto em que os percursos formativos são concebidos em termos de capital-competência pelo fato de agregarem

benefícios materiais e simbólicos. Segundo Foucault (2008a) o trabalhador, nesse caso o docente, é proclamado como um *Homo Oeconomicus*, na medida em que ele próprio é o capital “sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008a, p. 311). Desse modo, a formação continuada dos trabalhadores é uma das estratégias que concorre para a ampliação dessa espécie de moeda simbólica.

Por discurso Foucault (2014f) compreende o conjunto composto por enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva. Gregolin (2004) explicita os quatro critérios pelos quais Foucault define que um dado conjunto de enunciados pertence a um mesmo discurso:

Para pertencer a um mesmo discurso, os enunciados devem: a) estar relacionados a um *mesmo domínio de objetos*; b) devem ser originados por uma mesma modalidade de enunciação para tratar desse domínio comum, colocando em jogo um *conjunto análogo de conceitos e de distinções*; c) um discurso será individualizado pelas *escolhas e estratégias de argumentação* que mobiliza; d) cada discurso define uma *função diferente para o sujeito*, isto é, define *estatutos, posições* que o sujeito pode ocupar (GREGOLIN, 2004, p. 101, grifo meu).

Tem-se em vista que o sujeito pode assumir distintas e complexas funções em um discurso, sendo este, um espaço de confronto que obedece às “regras próprias às práticas discursivas de uma época” (GREGOLIN, 2004, p. 134). O que se entende como “discurso verdadeiro” nada mais é do que uma conformação discursiva específica que expressa uma “vontade de verdade”, sendo mutável ao longo do tempo. Os discursos se sustentam por meio de uma distribuição e de um suporte institucional, não sendo possível escapar a uma certa “ordem do discurso”. Desse modo, o discurso é concebido como uma prática que obedece à regras (GREGOLIN, 2004).

Os discursos, que hoje são concebidos como verdadeiros, com efeito, são produções que adquirem novos contornos ao longo do tempo, sendo cada qual, à sua época, tornados verdadeiros,

de modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde. [...] O passado antigo e recente da humanidade não passa de um vasto cemitério de grandes verdades mortas. (VEYNE, 2014, p. 25, grifos do autor)

A constituição de um discurso encontra-se atrelada ao par saber/poder. Ao estudar a idade clássica, Foucault percebe que o discurso, que normatizaria a distinção entre racional e não racional, normal e anormal, ciência e não-ciência, opera um saber que encontra ressonância em uma vontade de poder. Segundo Veyne (2014) quando o saber e o poder estão “em relação” em um mesmo dispositivo, estes “se auxiliam mutuamente, uma vez que o poder é sábio em seu próprio domínio, o que dá poder a certos saberes.” (VEYNE, 2014, p. 55). Ao se problematizar o dispositivo “formação

continuada”, importa perceber quais efeitos o par saber/poder produz, bem como de que maneira as microrrelações de poder desenham contornos e capilaridades que interferem na dinâmica da formação continuada operada pela SME. Isso posto, elaboramos uma investigação que favoreça uma análise das relações de poder, objetivando “uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

O poder opera na construção de subjetividades, utilizando-se de técnicas de governo que objetivam produzir condutas e promover a condução dessas. Uma das estratégias implicadas nesse processo consistiria no uso das formas jurídicas, na produção de saberes científicos e de conhecimentos de ordem técnica e na estruturação de uma rede composta por distintas instituições com o propósito de vigiar e corrigir, promovendo uma ortopedia social:

É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos quanto a sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. (FOUCAULT, 2013b, p. 87)

Foucault sinaliza que, desde o século XVIII, vive-se a “era da governamentalidade” (FOUCAULT, 2012b), sendo o estudo das técnicas de governo um aspecto importante a ser explorado nas pesquisas em educação. Governamentalidade é um termo, cunhado por Foucault, para designar as distintas formas de governar, estando imbricado com a análise das formas de racionalidade e de instrumentalização vinculadas à governamentalidade política, assim como “ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 191). Dito de outro modo, a governamentalidade pode ser concebida como o exercício para produzir sujeitos governáveis, por meio da utilização de técnicas de normalização, controle e condução de condutas. Como já salientamos, cabe apreender as estratégias de poder mobilizadas com o propósito de efetuar o governo das ações, na medida em que constroem subjetividades, produzem discursos e produzem saberes.

3 | A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO EIXO DISCURSIVO

A educação sexual é um eixo discursivo que integra a pauta formativa da SME de Florianópolis e se circunscreve à oferta de formação continuada vinculada à implementação de projetos e programas educacionais que contempla recortes diversos e encontra-se indicada no Quadro 1.

Ano	Total	Lócus	
		Centralizado	Descentralizado
2000	03	03	-
2001	02	01	01
2002	14	09	05
2003	12	04	08
2004	17	06	11
2005	07	05	02
2006	07	05	02
2007	11	11	-
2008	18	18	-
2009	04	04	-
2010	05	05	-
2011	05	05	-
2012	06	03	03
2013	04	04	-
Total	115	83	32

Quadro 1: Cursos que focalizam a implementação de programas e projetos educacionais (2000-2013)

Fonte: Registros de planejamento de cursos, Acervo do Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015.

Elaborado pela autora.

A oferta de cursos de formação continuada, demandada pela implementação de programas e de projetos educacionais de recortes diversos, é um elemento que se destaca ao longo de todo o período pesquisado, embora, seja mais expressivo no período entre 2002 e 2004 e entre 2007 e 2008. Chama a atenção, nos anos 2003 e 2004, o número considerável de cursos promovidos pelas escolas, denotando que a capilaridade que a demanda por essa oferta detém nesses dois anos. Contudo, no período entre 2007 e 2011, se observa a completa ausência de formações descentralizadas com esse recorte, bem como o decréscimo na oferta de formações centralizadas a partir de 2009.

Em relação ao projeto “Educação sexual” indicado nos anos 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, os cursos focalizam como temas os conceitos de sexo, sexualidade e homossexualidade; aspectos que envolvem a manutenção da saúde sexual e reprodutiva; histórico do conceito de sexualidade, prevenção da violência sexual e doméstica, bem como de doenças sexualmente transmissíveis; construções e relações de gênero; diversidade sexual; direitos sexuais e reprodutivos; mitos, tabus e preconceitos que envolvem a sexualidade, manifestações da sexualidade na infância e adolescência. Grande parte dos cursos congrega a apresentação de relatos

de experiências dos projetos desenvolvidos nas unidades educativas. Os encontros formativos, com este recorte, objetivam:

Sensibilizar educadores à realização de projetos em educação sexual;
Socializar processos, resultados e contradições do trabalho de educação sexual;
Capacitar professores para assumirem nova postura frente à sexualidade
(REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2002)

Entender a sexualidade como uma construção histórica, política e cultural;
Proporcionar aos educadores reflexões acerca da temática sexualidade, como maneira de se autoconhecer e, assim, compreender as manifestações sexuais dos educandos. (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2003)

Pensar estratégias de intervenção na comunidade (REGISTROS DE PLANEJAMENTO DE CURSOS, 2007)

O poder sobre o corpo, entendido como uma materialidade biopolítica, é operado pelo capitalismo no final do século XVIII e início do século XIX (FOUCAULT, 2012b). Nessa direção, a sexualidade infantil e juvenil não deve ser reprimida, contudo, controlada “o sexo das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder. Foi constituída uma “sexualidade das crianças” específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada” (FOUCAULT, 2012b, p. 348). A sexualidade de crianças e adolescentes é (em) formada por um poder, meio pelo qual se exerce um poder sobre o corpo. Se produz um discurso de controle sobre as práticas e manifestações sexuais em que a normatividade das práticas se constitui uma prisão, operando uma espécie de “disciplina do sexo” (FOUCAULT, 2012b, p. 392). A sexualidade se configuraria como um “dispositivo de sujeição milenar” (FOUCAULT, 2012b, p. 395) em que a análise das práticas e das manifestações sexuais produziria uma “ciência do sexo” (FOUCAULT, 2014a, p. 4).

A oferta de cursos de formação continuada, que objetiva colocar o sexo em discurso, pretende capacitar professores para “interrogar, escutar, decifrar” (FOUCAULT, 2014a, p. 4) em que não se proíbe ou reprime, mas se intervém na forma de uma medida protetiva à uma sexualidade específica de crianças e de adolescentes.

A produção de um discurso institucional sobre o sexo se vincula ao entendimento de que a sexualidade infantil e juvenil dos estudantes é um problema de ordem pública e que precisa ser problematizado pelos sistemas de ensino:

Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. (FOUCAULT, 1988, p. 34-35)

Desse modo, os cursos de formação continuada produzem um discurso institucional sobre as práticas e manifestações da sexualidade infantil e juvenil normatizado e normalizado. Em outras palavras, os percursos formativos veiculam um discurso “de verdade sobre o sexo” e objetivam fazer circular “um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo – uma espécie de ortopedia discursiva” (FOUCAULT, 1988, p. 35).

Nessa direção, os cursos, que tomam por objeto a educação sexual, se ocupam em referenciar práticas que produziram um repaginamento das políticas educacionais em que importa estabelecer um conjunto de mecanismos de controle que objetivariam, especialmente, promover a segurança de jovens. Nesses termos, Foucault (2008b) salienta que as intervenções do Estado devem ser mais da ordem de gestão, do que de regulação, por meio da constituição de mecanismos de segurança:

Ou seja, vai ser preciso instituir mecanismos de segurança. Tendo os mecanismos de segurança ou a intervenção, digamos, do Estado essencialmente como função garantir a segurança desses fenômenos naturais que são os processos ou os processos intrínsecos à população, é isso que vai ser o objetivo fundamental da governamentalidade. (FOUCAULT, 2008b, p. 474)

A gestão da população juvenil se operaria por meio de um conjunto de práticas que articularia um amplo conjunto de instituições e de saberes (médicos, psiquiátricos, pedagógicos) sendo as instituições educativas um território privilegiado de difusão de mecanismos de controle e de produção de saberes sobre a juventude. Os professores, na condição de agentes dessa racionalidade política, precisam ser instrumentalizados para identificar condutas de risco e capacitados para promover ações pedagógicas que possam evitá-las ou minimizá-las tanto quanto possível.

Embora as propostas que embasam o planejamento de cursos vinculados com a implementação de projetos e programas sejam muito distintas, observamos uma regularidade discursiva no que tange dois aspectos centrais: os projetos/programas são pautados a partir da identificação de “situações inconvenientes” a serem enfrentadas e, posteriormente, corrigidas, bem como a implantação/implementação emerge como uma solução que objetiva a resolutividade dos “problemas” que perpassam o cotidiano da escola e fora dela. Nesses termos, urge “capacitar”, “sensibilizar” e “instrumentalizar” o docente para implementar e desenvolver as ações delineadas pelos projetos, a fim de promover a intervenção na realidade, a partir da escola.

Os percursos formativos desenvolvidos sob essa lógica pretendem construir o **sujeito professor** como um interventor a serviço do estado, um coparticipante ativo no planejamento e execução das ações e um parceiro privilegiado na solução de problemas que emergem dentro e fora da esfera educacional. Cabe pontuar que, grande parte dos cursos de formação que objetivam a implementação de projetos e de programas educacionais, se coaduna à constituição de mecanismos de controle, próprios de uma sociedade de segurança. Os percursos formativos, aqui referidos, se

articulam, especialmente, às práticas de saúde e bem-estar, voltadas para um eixo populacional específico, e devem mobilizar o planejamento de práticas pedagógicas em consonância com o estabelecimento de medidas protetivas, voltadas às crianças e adolescentes, estando a escola à serviço de um Estado educador, por meio do governo dos corpos, conforme salienta César (2011):

Para Foucault, a instituição escolar constituiu o paradigma moderno da disciplinarização e do governo dos corpos, pois foi o lugar privilegiado de medidas educacionais, higiênicas e morais destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças. Ao longo do processo de universalização da instituição escolar, configuraram-se diversos processos de intervenção disciplinar e governamental no corpo e na alma das crianças, produzindo-se novas formas de governo dessa população específica. Ao se transformar em forma de governo específico, a educação acabou por configurar o Estado como um ente educador. (CÉSAR, 2011, p. 273)

Se pode inferir que os percursos formativos configuram os professores como os principais responsáveis pela implementação dos projetos e programas com essa finalidade. Nessa perspectiva, os educadores são agentes de um Estado educador, em favor de um novo governo de crianças e de jovens, sendo produzido pela extração de saberes específicos e por um conjunto de técnicas de controle que colocam as ações pedagógicas em um campo de visibilidade pela implementação de programas e projetos educacionais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que é um dispositivo? Outra travessia*, 2º semestre, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÉSAR, M.R.A. As novas práticas de governo na escola: o corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. In: VEIGA-NETO, A.; BRANCO, G.C. (orgs.) **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORAZZA, S.M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. (org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade, Governamentalidade e Educação**. vol.34, n.2, mai/ago 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular Municipal**. Florianópolis: SME, 2008.

_____. **Registros dos planejamentos de cursos de formação continuada**. Florianópolis: Departamento de Eventos, 2000-2013.

FOUCAULT, M. **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2013b.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f.

_____. **Ditos e escritos: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a, vol. IX.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c, vol. IV.

GREGOLIN, M.R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

_____; LOPES, M. A alma é deste mundo. In: CARVALHO, A.F., GALLO, S. (orgs.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

IDENTIDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DOCENTES

Pedro Henrique Vieira

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Professora do Curso de História e dos Mestrados Profissional em Educação (MPE) e Desenvolvimento Humano (MDH) da Universidade de Taubaté (UNITAU).

RESUMO: Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté que procurou analisar como as questões de identidade e diversidade de gênero são tratadas no cotidiano escolar. Para tanto, entrevistou professores que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de uma instância turístico-religiosa do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo, utilizando a história oral como metodologia de coleta de dados. Depois disso, os dados foram analisados à luz de teóricos que se debruçaram sobre essas questões, estudando-as cientificamente, bem como do recorte feito a partir da legislação e políticas públicas editadas nos últimos quinze anos e que tratam desses assuntos.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade, gênero, escola, professores.

GENDER IDENTITY AND DIVERSITY AT SCHOOL: TEACHER CONCEPTS ANALYSIS

ABSTRACT: This work is the result of a research developed at the Professional Master Education of the University of Taubate that sought to analyze how issues of gender identity and diversity are dealt with in daily school life. To this end, interviewed teachers who work from 6th to 9th grade of elementary school of a school of the municipal public network of a tourist-religious instance of the Paraíba Valley, interior of the state of São Paulo, using oral history as a methodology for data collection. After that, the data were analyzed in the light of theorists who studied these issues, studying them scientifically, as well as the clipping made from legislation and public policies published in the last fifteen years that deal with these issues.

KEYWORDS: Identity, gender, school, teachers.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A partir de 1960, vemos a luta sobre a questão de gênero ganhar impulso, sobretudo com o advento do movimento feminista. Nesse primeiro momento, as mulheres lutavam por direitos básicos: usar roupas mais sensuais, ter livre arbítrio sobre o seu próprio corpo e estar mais equiparada, socialmente, ao sexo masculino. Muitas foram as conquistas a partir

de então e a mulher, hoje, se faz presente nos mais diferentes segmentos sociais, atuando ao lado do homem, e não atrás dele.

A partir do ano de 2001, no entanto, ganha força a luta de minorias sexuais socialmente relegadas: homossexuais, transexuais e travestis, entre outros, que passam a compor uma nova camada social, identificada, genericamente, pela sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais). A esta sigla sempre é acrescentada uma nova letra, a fim de dar conta da diversidade de gênero que compõe esse segmento.

Conforme o novo século e milênio avançavam, crescia também a influência da *internet* em nosso meio, com informações transmitidas em tempo real e com comunicação ilimitada, favorecendo a conexão entre indivíduos que, até aquele momento, tinham mais dificuldade para a mobilização e, conseqüentemente, organizar a luta por seus direitos.

A escola, nesse novo cenário, começou a receber pessoas dessa nova camada social – LGBT - para compor seus quadros, sobretudo o discente. Mas até que ponto os professores, principais responsáveis pela formação das novas gerações, enquanto difusores de saberes historicamente acumulados, estão preparados para trabalhar com esse novo constructo social?

É sobre isso que vamos discutir: sobre as concepções docentes no contexto da diversidade de gênero e as múltiplas identidades daí oriundas, dentro do cotidiano escolar de uma escola pública. A discussão se dará através de cinco eixos analíticos, nos quais estarão mesclados excertos de falas docentes – colaboradores da pesquisa em curso – e de cientistas sociais que discutem a questão na contemporaneidade.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Uma das áreas mais polêmicas e conflitantes do Brasil diz respeito a sua ampla gama de leis: há muitas leis, algumas delas são confusas e conflitantes e, a grosso modo, grande parte da população desconhece o que regulamenta seus direitos, bem como o que estabelece seus deveres.

Dito isso, o propósito desse trabalho, ao se enveredar por esse caminho, é demonstrar que existe farta legislação que protege e defende os direitos das pessoas que tem orientação sexual diversa da heteronormatividade. Sobretudo quando o exercício desse direito se dá no âmbito escolar, alvo de análise dessa pesquisa.

No Brasil, temos várias políticas públicas editadas a partir desse novo século e milênio, tanto em nível federal quanto estadual, a fim de minimizar toda sorte de preconceito e discriminação sofridos por segmentos sociais historicamente relegados por não seguirem a norma sexual da maioria da população.

Mas como o pessoal docente tem lidado com essa questão?

O excerto a seguir, retirado de uma das entrevistas realizadas com esse público, ilustra a concepção desse setor:

A única legislação que eu lembro, assim, é a que trata do nome social: o indivíduo que quiser ser reconhecido por um outro nome; no caso, mulher pelo nome de homem e vice-versa. Essa é a única legislação que eu tenho agora em mente (Entrevistada A).

A legislação a qual essa docente se refere é o Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010, que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo. Mesmo assim, parece não ter muita convicção no que afirma, pois já ouviu falar no assunto, mas demonstra insegurança quando é inquerida a esse respeito.

Nesse sentido, um dos fatores falhos para a efetivação de políticas públicas é a formação deficitária do público que irá operacionalizá-las, ou seja, os professores, nesse caso. Desconhecimento e falta de tempo – no caso do pessoal docente - e omissão por parte dos órgãos públicos, são fatores que se impõem ao tratarmos das questões de gênero e identidade no seio escolar.

Se um amplo programa de formação e aperfeiçoamento em serviço fosse levado a termo pelo Poder Público, sobretudo no que tange às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ou seja, aquelas inerentes a qualquer pessoa nascida no Brasil e em pleno gozo e exercício de sua cidadania, estaríamos em sintonia com o Parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação, bem como uma educação pautada nos Direitos Humanos, tal qual nos sugere o texto-base que motivou a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que, no seu art. 3º, vem nos dizer que:

Artigo 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Executivo I, Seção I, p. 33).

Se essa pluralidade de princípios faz parte de uma educação que preserva e assegura a dignidade da pessoa humana, estabelecendo diretrizes para isso, não pode a escola e seus agentes se omitirem ou alegarem desconhecimento da questão; sobretudo hoje, em plena era digital.

ESTIGMA E PRECONCEITO

Nesse eixo, nos debruçamos na análise das entrevistas, tendo como principal referencial teórico o sociólogo norte-americano Erving Goffman que, na década de 1960, se preocupou em estudar a questão do preconceito e as marcas que essa postura infringe em quem sofre tal ação. Para este autor, isso levaria à criação de um estigma, caracterizado pela situação em que o indivíduo está inabilitado para a aceitação social plena (1988, p. 4).

Os docentes que colaboraram com essa pesquisa demonstram que alguma ação deveria ser realizada com relação à inserção do alunado LGBT - até mesmo por parte da escola - e não ficar só esperando que alguma medida emane da Secretaria Municipal de Educação:

Acho que a própria escola mesmo, através da Coordenação e Direção poderia propiciar essa formação para gente, através das horas de HTPC. Mas... não sei não, talvez por ser uma questão delicada e uma novidade, tudo junto, ninguém queira tocar no assunto. Mas é uma necessidade, pois a cada ano que passa, recebemos mais alunos homossexuais na escola, tanto meninas, como meninos, né? E o pior, tem colega que, como a gente sabe, não toca no assunto porque não tem domínio sobre essa questão (Entrevistado E).

Os termos “delicada” e “novidade” que aparecem na fala do nosso colaborador denunciam que, atualmente, a presença massiva de homossexuais no contexto escolar é algo que causa, no mínimo, uma espécie de estranhamento no público docente; pois hoje o indivíduo já não mais se esconde (felizmente), não tenta encobrir uma orientação sexual da qual não se envergonha. Ou seja, o que antes era velado, encoberto e mascarado, hoje se dá de forma escancarada, espontânea e natural. Sobre isso, Goffman nos traz uma importante reflexão:

O indivíduo que se encobre pode também sofrer a experiência clássica e fundamental de ter que se expor, durante uma interação face a face, traído pela própria fraqueza que ele tenta esconder, pelos outros presentes ou por circunstâncias impessoais (GOFFMAN, 1988, p. 74).

O indivíduo que vive reprimido por não ser aceito no agrupamento em que vive e do qual faz parte, a qualquer momento – sobretudo quando vive sob forte interação, como é o caso da escola -, pode demonstrar aquela orientação sexual que tenta camuflar, ou mesmo, pode deixar transparecer para o grupo com o qual convive seu verdadeiro modo de ser. Aí é que a situação tende a ficar complicada, sobretudo se esse indivíduo não tem como mensurar o grau de aceitação desse grupo. Se esse grupo tiver um olhar ampliado para as questões de identidade e gênero, bem como para a diversidade que esses temas comportam, de modo a não rechaçar, mas sim, acolher e respeitar, tudo certo. Porém, caso contrário, não sabemos prever as várias violências as quais essa pessoa estará exposta.

Qualquer trabalho, entretanto, pode ser colocado em xeque. Caso essas questões não estejam claras para o pessoal docente – principalmente -, que se supõe ser melhor formado e informado que os demais agentes escolares (inspetores de aluno, pessoal da secretaria, cozinha e limpeza, por exemplo, dado o nível de escolaridade exigido para o exercício dessas funções). A questão é complexa e se torna mais controversa com a falta de uma compreensão por parte de toda a escola que, muitas vezes, pode não acolher, mas segregar aqueles que, diariamente, cruzam seus portões.

GÊNERO E DIFERENÇA

Analisados os eixos sobre Legislação e Políticas Públicas e sobre Estigma e Preconceito, importa, agora, discutir o tema central dessa pesquisa: Gênero e Diferença (ou diversidade), a fim de conhecermos as concepções de nossos colaboradores sobre essa temática e confrontá-la com a visão de estudiosos sobre o assunto.

Assim, na fala do entrevistado a seguir, temos um exemplo de como a questão de gênero é percebida pelos professores no meio em que atuam.

Principalmente o diferente: o diferente incomoda. Então, se a gente age numa sociedade, hoje que, querendo ou não, acaba sendo repetitiva quanto à padrões: menino tem que brincar com a bola; menina, com boneca, desde criança. Chega um momento em que, quando foge dessa normalidade, de um padrão já afirmado pela sociedade há muito tempo, eu acho que isso vai acabar interferindo, isso vai acabar julgando a pessoa (Entrevistado A).

Para analisar essa fala, escolhemos o estudo realizado em *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista (2003)*, por Guacira Lopes Louro que, aliás, é um dos aportes teóricos que subsidiam essa pesquisa. A partir daí, gênero e sexualidade têm sido encarados sob um aspecto sociocultural, mostrando que o paradigma da Biologia, predominante até então, não é a única maneira de estudar a questão.

O conceito (gênero) pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos (LOURO, 2003, p. 22).

A partir dessa premissa é que a escola deve encarar e tratar os sujeitos que adentram seus portões. Destaca-se a importância de ter em vista uma perspectiva social de definição da identidade de gênero – volátil e fluida -, e não algo estático que, balizado pelo nascimento (masculino ou feminino, e pronto) deve perdurar por toda a vida do indivíduo, sem levar em consideração as múltiplas vivências, práticas e interações, de cunho sociocultural, que essa pessoa estará sujeita ao longo de sua existência.

Um de nossos referenciais teóricos afirma que um olhar mais crítico à hegemonia heterossexual fez circular entre nós termos como heterossexismo, heteronormatividade e matriz heterossexual (MISKOLCI, 2014). Aqui, entretanto, e para efeito de analogia ao excerto acima, tomaremos a definição de matriz heterossexual, a saber:

A matriz heterossexual designa a expectativa social de que os sujeitos terão uma coerência linear entre sexo designado ao nascer, gênero, desejo e práticas sexuais. Assim, por exemplo, alguém com vagina teria que - obrigatoriamente - ser feminina, ter desejo por pessoas com pênis/masculino e ser passiva sexualmente (MISKOLCI, 2014, p. 14).

É esse recorte adquirido na convivência social que a escola teima em não aceitar. Ou seja, criada em meio à matriz heterossexual, a escola foi capaz de separar meninos e meninas em salas diferentes, pavilhões diferentes dentro de um mesmo prédio e, até mesmo, em escolas diferentes, reafirmando uma pseudo-superioridade do masculino sobre o feminino que, como sabemos, não existe.

Mais uma vez, percebemos a resistência por parte de alguns docentes em levar a discussão de gênero para dentro da escola:

O fato de você não concordar com a atitude de uma pessoa, como eu não concordo com quem usa drogas, eu não concordo com a pessoa que mata, eu não concordo com a pessoa que ofende seus pais – até nesse sentido, eu não concordo -, eu não concordo com o divórcio no casamento: eu acho que quando erra, erram os dois, não erra um só, então o casal devia sentar e, conversar, antes de pensar no divórcio. Então eu também não concordo com a orientação sexual diferente daquela que você está acostumada: homem e mulher (Entrevistado B).

Esse depoimento demonstra como é difícil ampliar concepções arraigadas no cotidiano escolar. Nesse trabalho, no entanto, primamos por uma concepção plural e horizontal, de modo a dar conta de toda a diversidade que hoje adentra as escolas, tal como nos diz a pesquisadora:

Gênero opera para assegurar determinadas formas de relações sexuais reprodutivas e para proibir outras formas. O gênero de alguém, nessa perspectiva, é um índice das relações sexuais prescritas e proscritas pelas quais um sujeito é socialmente regulado e produzido (BUTLER, 2014, p. 261).

Pensar sobre gênero numa abordagem sociológica pressupõe ter uma representação sobre homem e mulher, ambos diversos, em sua essência. Outras características, além da meramente sexual que, por si só, já é bem abrangente, temos que considerar etnia, religião, classe social. Enfim, é toda uma teia que, ao se desembaraçar, vai tecendo diferentes conjecturas, de modo a explicar porque um determinado grupo pensa desta ou daquela maneira, de acordo com o momento histórico que estiver vivenciando.

IDENTIDADE E FAMÍLIA

Não poderíamos concluir esse trabalho sem que um capítulo fosse dedicado à análise da influência familiar no processo de constituição da identidade, pois entendemos que a família é a primeira instituição com a qual o indivíduo toma contato, desde o nascimento até sua entrada na escola o que, a cada dia que passa, vem ocorrendo de forma mais precoce. A esse respeito, temos em Lahire uma importante contribuição:

Sabe-se que os diferentes momentos de socialização na vida de um indivíduo não são equivalentes. A sociologia se esforça, assim, em diferenciar os tempos e os quadros da socialização, separando particularmente o período de socialização dita

“primária”, essencialmente familiar, de todos aqueles que vêm em seguida e que nomeamos como “secundários” (escolas, grupos de pares, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, culturais, esportivas etc.) (LAHIRE, 2015, p. 1397).

Porém, para alguns docentes, a escola deve fixar sua missão somente no ato de ensinar, tal como nos comprova o excerto a seguir:

Com certeza, pois a escola ela é ... sua função é preparar o ser humano para enfrentar a sociedade; a função social dela é levar o indivíduo a ler bem, escrever bem, interpretar, enfim, ter todos os tipos de leitura. Eu acredito que a escola, ao trabalhar todo o conhecimento, ela estará preparando um adulto equilibrado, sensato, amoroso, respeitador ... e isso faz parte do processo de formação do conhecimento (Entrevistado D).

Mas o que fazer diante de um cenário social em constante mutação? Desta forma, separações que antes não conseguiam ser oficializadas passam a ser legais, o que firma a possibilidade de que as pessoas possam constituir novas famílias. Setton, nesse aspecto, nos oferece uma reflexão interessante, a respeito de como se dará o processo de socialização do indivíduo na contemporaneidade:

Desde que um indivíduo esteja simultânea e continuamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais, não homogêneos e, às vezes, contraditórios, ou no seio de universos sociais relativamente coerentes, mas apresentando em certos aspectos contradições, ele está exposto a um estoque de esquemas de ação não homogêneos, não unificados e, conseqüentemente, a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social que será levado a valorizar (SETTON, 2005, p. 344).

E o que fazer quando viés religioso recorta a questão? Torna-se mais complicado ainda, pois nos deparamos com visões pré-concebidas que, na maioria das vezes, não comportam uma discussão à luz do conhecimento científico. Isso se torna particularmente interessante no caso de um município que tem a maioria de suas atividades orbitando em torno do turismo religioso. Nesses, assim como em outros casos, o professor reconhece que pode surgir uma confusão na cabeça de seus alunos, sobretudo quando se trata de uma cidade que tem, no turismo religioso (reiteramos), sua principal fonte de renda e, conseqüentemente, de geração de emprego.

Muitos de nossos alunos, inclusive, já trabalham na feira aos finais de semana. Deve haver um choque na cabeça dessas crianças e adolescentes, que devem ouvir em casa que isso (homossexualismo) é coisa do demônio e ter que atender essas pessoas nas barracas em que trabalham. Se bem que o jovem tem a cabeça mais aberta, mas, mesmo assim, acho que deve gerar um pouco de confusão (Entrevistado E).

Percebemos que a sociedade evoluiu, a dimensão sobre o que é (ou não) conhecimento evoluiu, a própria legislação, em alguns aspectos, evoluiu, mas a mentalidade de algumas pessoas ainda se mantém presa a valores que não comportam toda a gama de pessoas que frequenta a escola atualmente. A esse respeito, Stuart

Hall faz uma análise das diferentes dimensões de sujeito através do tempo:

O **sujeito do Iluminismo** estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. A noção de **sujeito sociológico** refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente. O **sujeito pós-moderno** é aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração do móvel”. É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 1987, p. 10-13, grifos do autor).

Acreditamos que uma relação de respeito e parceria entre escola e família é um dos caminhos plausíveis para resolver a questão das diferentes identidades hoje presentes no meio escolar. Só com muito diálogo a questão pode ser resolvida de forma adequada. Assim, a escola não permanecerá à margem de toda a discussão sobre essa temática - hoje presente nos meios sociais - podendo assumir um papel privilegiado: de se tornar a vanguarda para o acolhimento, em detrimento à exclusão.

AMBIENTE ESCOLAR E DISCIPLINA

A vida em sociedade nos infringe o cumprimento de algumas regras. Aliados aos nossos direitos, sempre temos deveres. A escola, por sua vez, é um agrupamento que não pode ficar à margem das regras de convívio social, pois é uma organização social. Nas palavras de Lück:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação (LÜCK, 2009, p. 20).

Sendo assim, como organização social, a escola estabelece contato e diálogo – amplo ou não – com a realidade que a circunda. Aliás, todo e qualquer ambiente escolar estabelece suas próprias regras, que se encontram expressas no Regimento Escolar, visando garantir a aprendizagem dos alunos num clima em que a disciplina ainda é vista como peça-chave para que isso aconteça.

Nesse sentido, a concepção que o docente tem sobre a temática da orientação sexual é fundamental para fugir de um padrão binário estabelecido socialmente pela escola:

Os que têm uma outra orientação sexual não são tolhidos na sua maneira de ser, eu nunca percebi isso, principalmente no ano passado que eu tive um aluno em sala de aula que eu precisava, às vezes, repreendê-lo, porque ele queria contar as noitadas que ele tinha: um aluno de 14 anos. Ele contava para a mãe e contava em sala de aula também (Entrevistado B).

Não é novidade que, abordar as questões de sexualidade em sala de aula causa, no mínimo, certo alvoroço ou, em um extremo oposto, certo silenciamento.

Por se tratar de tema controverso e pouco debatido, por vezes, muitos alunos querem participar, apresentam muitas opiniões e dúvidas a respeito, ou seja, é complicado não deixar que o assunto inicial se perca em meio a tantas divagações. Assim, e para evitar todo esse alvoroço, por vezes, o professor se cala e não toca no assunto, tal como nos demonstra o excerto da fala docente a seguir, típica da atitude acima mencionada:

Bom, pelo menos na fala é o que todos dizem. Agora, se fazem isso mesmo nas salas por onde passam (**abordar a questão da sexualidade no cotidiano escolar**), é uma dúvida. Digo isso porque, às vezes, a gente entra numa sala depois de uma aula do professor 'x' e está tudo tranquilo, sem alvoroço. Já outras vezes, parece que dá vontade de voltar da porta e nem entrar naquela sala, tamanha é a confusão e o alvoroço. Você perde o maior tempo até conseguir fazer com que eles sentem, se acalmem para, finalmente, começar sua aula. Essa questão é meio complexa (Entrevistado E, grifos do autor).

Sabemos que a citação de trechos de entrevistas, referendada pelos estudiosos que estudam a questão, não pode ter a finalidade de concluir o estudo do binômio gênero/identidade na instituição escolar. Mas compõe o quadro que nos mostra o ambiente escolar como extremamente disciplinador e, até certo ponto, conservador, sobretudo no que diz respeito a mudanças de postura e atitudes, bem como sobre a discussão de temáticas que fogem à dimensão curricular a qual se propõe.

A visão que queremos para este trabalho é a que nos propõe Louro (2003, p. 90): a escola não pode resolver todas as mazelas da sociedade, mas também não pode se furtar de ser *lócus* privilegiado para a discussão de alguns assuntos, sobretudo os oriundos das relações de poder. Ao se enveredar por esse caminho, a escola estará, na nossa concepção, cumprindo um de seus preceitos primordiais: o de contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

CONCLUSÕES

Todo o caminho que percorremos até aqui só nos deu a dimensão de que há muito o que discutir, analisar e entender quando o assunto identidade e diversidade de gênero é trazido para o contexto escolar.

Por isso, estamos longe de concluir alguma coisa, no sentido de que as análises aqui desenvolvidas sejam definitivas. Ao contrário disso, com essa pesquisa, se espera contribuir para alargar as discussões em torno das temáticas aqui trabalhadas e contribuir para embasar estudos futuros que sigam pela mesma linha de pesquisa.

Por outro lado, também pretendemos demonstrar que o conceito de gênero, dentro da concepção da maioria dos autores que subsidiam essa pesquisa, tem um viés social e cultural, do qual encontra-se intimamente relacionado e do qual não pode ser apartado, sob pena de ser compreendido de forma fracionada.

Antes de mais nada, cabe ao pessoal docente, enquanto principal agente

formador dentro de uma instituição de ensino, primar por atitudes plurais e éticas, sem falsos moralismos, pois a concepção em torno da qual se estrutura uma organização de ensino na contemporaneidade é a de uma gestão democrática, na qual todos os envolvidos com o processo educacional tenham voz e vez.

Mais do que isso, espera-se fomentar discussões em torno das questões que esse trabalho se propôs a discutir, de forma que a clientela discente que diariamente adentra os portões das escolas mundo afora possa ser tratada de forma igualitária e democrática, independentemente de sua orientação sexual, pois o que está em jogo em uma instituição de ensino é sua capacidade de ensinar e, mais do que isso, fazer com que seus alunos consigam aprender, desenvolvendo habilidades e competências que lhe serão úteis para o resto da vida, e não um recorte sexista, que distancia as pessoas e impede que importantes intercâmbios culturais sejam estabelecidos.

Após as referidas análises, temos a certeza de que a temática não estará resolvida, mas teremos condições de ampliar nossas considerações e contribuirmos, de modo mais efetivo e consubstancial, para a edificação do conhecimento científico, meta mais audaciosa dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, 30 mai.2012. Executivo I, Seção I, p. 33.

BUTLER, J. Regulações de Gênero. In: **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 153-218.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 4. ed. São Paulo: LTC, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, p. 7-22, 2005.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1393-1404, dec. 2015. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109892/108393>>. Acesso em: 10 julho 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651>.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis:Vozes, 2003.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, p. 15-31, 2009.

MISKOLCI, R.; LEITE JR., J. (Orgs.). **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Casa Civil. Decreto n. 55588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de

São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 18 mar.2010. Executivo I, Seção I, p. 8.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In: **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482>>. Acesso em: 10 julho 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200015>.

EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE OS EXCLUÍDOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES

Luzinete da Silva Figueirêdo

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Instituto de Educação – Lisboa – Portugal.

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado da
Bahia.

Prefeitura Municipal de Inhambupe – Bahia.

RESUMO: Analisar os diferentes olhares que se debruçam sobre os excluídos jovens dos meios populares nas escolas públicas, os índices de repetência e evasão através de estudos de diferentes autores, compreende-se como as ideologias dominantes reproduzem desiguais aprendizagens para os opostos grupos sociais, que, terminam por formar, manter e reconstruir as classes dos dominantes e dominados ao longo do tempo. Philippe Perrenoud em seu estudo “Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo” (2003), toma por base o fracasso escolar analisando o currículo e como as escolas fazem uso dos mesmos e terminam por dar continuidade à situação de evasão e repetência de muitos. O sociólogo Jessé Souza em sua obra “A Elite do atraso - Da Escravidão à lava jato” (2017), denomina de ralé, os excluídos sociais e, conseqüentemente os alunos que não alcançam o nível de aprendizagem desejado pelas estruturas educacionais, as causas e conseqüências das diferentes políticas adotadas

pelo Brasil ao longo dos anos. Por fim, a Pedagogia do Oprimido (2013), de Paulo Freire analisa as estruturas que formam os oprimidos e demonstra que este, o oprimido, pode se livrar dessa condição a partir do momento que se percebe inserido nela. Por meio de uma revisão de literatura, diferentes olhares investigam o como e o porquê os excluídos existiram e ainda existem nas instituições educacionais públicas, atingindo mais diretamente os jovens dos meios populares que compõem a grande massa que frequentam o chão das salas de aulas do Brasil. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Excluídos, Ralé, Oprimidos.

EDUCATION: LOOKS ON EXCLUDED YOUTH OF POPULAR MEANS

ABSTRACT: To analyze the different perspectives that address the excluded young people from the popular means in public schools, the repetition and dropout rates through studies by different authors, it is understood how the dominant ideologies reproduce unequal learning for the opposite social groups that end up forming, maintaining and rebuilding the dominant and dominated classes over time. Philippe Perrenoud in his study “Success in school: only the curriculum, nothing but the curriculum” (2003), builds on school failure by analyzing the curriculum and how schools make use of them

and continue the situation of evasion and repetition of many people. Sociologist Jessé Souza, in his work “The Elite of Delay - From Slavery to Car Wash” (2017), calls *ralé* (riffraff) the social excluded and, consequently, students who do not reach the level of learning desired by educational structures, causes and consequences of the different policies adopted by Brazil over the years. Finally, Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed (2013) analyzes the structures that form the oppressed and demonstrates that the oppressed can get rid of this condition from the moment he finds himself inserted in it. Through a literature review, different perspectives investigate how and why the excluded existed and still exist in public educational institutions, reaching more directly the young people from the popular masses that make up the mass of the classroom floor in Brazil.

KEYWORDS: Education, Excluded, Riffraff, Oppressed.

1 | INTRODUÇÃO

Estudos se voltam para as questões relativas ao nível e condições de aprendizagem e seus resultados com o objetivo de construir caminhos que venham minimizar as situações de marginalidade e, conseqüentemente, a inserção dos jovens dos meios populares na sociedade e a construção de novas histórias. A busca pelos fatores que geram o sucesso ou não dos alunos nas diferentes metodologias que atuam no tempo e no espaço, tornaram-se elemento de estudo e análises, conseqüentemente, os resultados desses estudos tornaram-se público. Autores como Philippe Perrenoud, Jessé Souza, Paulo Freire, entre tantos outros, foram aqui selecionados tomando por base o conceito desenvolvido por cada um, para explicar as condições de fracasso vividas pelos alunos e o papel da escola no processo de formação destes. As explicações que cada autor apresenta para caracterizar e justificar a existência da não aprendizagem estão, em muitos casos, embasadas nas situações econômicas e políticas de cada uma das regiões pesquisadas.

2 | FRACASSO ESCOLAR SOB O OLHAR DE PHILIPPE PERRENOUD

Segundo Perrenoud, para compreender o fracasso escolar faz-se necessário entender o seu oposto, o sucesso escolar. Assim, a ideia de “sucesso escolar” é entendida de duas maneiras nos tempos atuais, a primeira ideia de sucesso está diretamente ligada à situação apresentada pelo aluno, em relação “ao desempenho” estabelecido pela instituição, ou seja, aqueles alunos cujos desempenhos “satisfazem as normas de excelência escolar e progridem no curso”. A existência dessa camada que obteve sucesso remete a outra que diverge na situação, os “fracassados”, nesse caso, são aqueles que não alcançaram o nível de conhecimento estabelecido pela instituição. A segunda ideia de sucesso escolar está ligada a instituição, pois

“com a moda das escolas efetivas e a publicação das listas de classificação”, as instituições de ensino lutam por estarem entre as melhores, pois “são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que outros” (PERRENOUD, 2003, p. 10).

O sucesso escolar de um número considerável de alunos colocaria a instituição em situação de destaque e de competência por apresentar um nível de aprendizagem elevado, assim, “o sucesso de um estabelecimento poderia então estar associado à soma dos êxitos individuais de seus alunos”. O autor questiona alguns pontos em relação à situação de “sucesso escolar” das instituições ao atentar para alguns aspectos: “a reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, [...] rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los”. Dessa forma o sucesso escolar é oriundo de uma formação já pré-estabelecida e não de uma atuação própria e construída, mas de uma seleção que prioriza os melhores colocando às margens desses estabelecimentos os que eles entendem possuir dificuldades de aprendizagem ou que dariam mais trabalho de alcançar o nível desejado (PERRENOUD, 2003, p. 10).

Uma segunda análise em relação ao sucesso escolar está na situação de classificação dos estudantes no processo de aprendizagem, os estabelecimentos de ensino considerados “sucesso” atentam-se para os alunos que apresentam “alto desempenho” e até mesmo “médio desempenho”, colocando de lado a oportunidade de elevar os níveis dos que se encontram em situação de menor desenvolvimento, “um estabelecimento deveria levar todos os seus alunos a um nível aceitável”. A prática de “compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes”, é colocar ou estabelecer o local de cada um na sociedade, é a não promoção da igualdade, dos direitos e do desenvolvimento das competências que podem alterar as classificações estabelecidas (PERRENOUD, 2003, p. 10).

O terceiro item trata da comparação entre os estabelecimentos de ensino, o autor afirma que “não se pode comparar estabelecimentos” de forma aleatória, se faz necessário no processo de comparação, considerar o “conjunto de fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos”, ação que muitas vezes as instituições não conseguem alcançar, entre eles estão “o nível inicial dos alunos”, “o contexto familiar e urbano”. Para o autor, esses fatores têm influência direta no processo de aprendizagem, de comportamento, de valorização da escola, da aprendizagem. A escola de “sucesso” não pode ser assim denominada se considera apenas o número de alunos bons que possui: não se nivela uma instituição pela capacidade dos que são bons desconsiderando os que elas entendem como “não bons” (PERRENOUD, 2003, p. 10).

Outro fator considerado pelos estabelecimentos de ensino para a promoção e valorização do “sucesso escolar” é a questão da “avaliação”, para o autor existe uma variação entre os estabelecimentos de ensino em relação às notas, “a mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas

diferentemente de um estabelecimento e até de uma classe a outra, uma vez que as notas resultam em geral de uma concepção local entre alunos que seguem o mesmo programa”. Sabendo que os alunos são duplamente avaliados no processo de aprendizagem, existem as avaliações internas (da instituição) e externas (dos órgãos competentes do país e internacionais), estas últimas, as avaliações externas “substituem os índices de alcance local por dados padronizados, levando todos os alunos a se submeterem ao mesmo programa do sistema escolar” (PERRENOUD, 2003, p. 10).

Avalia-se o aluno considerando diferentes aspectos no processo local e global. O processo avaliativo dito “normal” do sistema escolar “é modulada em função dos contextos locais e dos contratos didáticos, de modo que se mantenha psicologicamente sustentável e socialmente aceitável”. Já as “avaliações de sistema”, as que “permitem comparar dados”, são aquelas que “podem levar a sério os objetivos de formação, o que supõe não somente construir outro quadro de desigualdades em razão da padronização das provas como também estimar de modo menos favorável a eficácia do sistema.” Assim, as avaliações locais “pontuam e reorientam a carreira escolar, referindo-se, cada uma a um fragmento do currículo”, já as avaliações mais amplas tratam “das aprendizagens consolidadas no fim dos cursos, o que engendra uma outra representação das desigualdades e da eficácia do sistema educativo” (PERRENOUD, 2003, p. 11).

Perrenoud (2003) entende as avaliações externas como sendo aquelas,

[...] que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Ainda sobre as avaliações externas, o autor compreende que:

Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento de dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade as disciplinas principais e às operações técnicas (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Para o autor, o “sucesso ou o fracasso escolar”,

[...] são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional. Esse processo de “fabricação da excelência escolar”, é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. [...] não se pode confundir os conhecimentos e competências “efetivas” de uma criança e o julgamento da excelência escolar do qual ela é objeto (PERRENOUD, 2003, p. 14).

O sucesso ou fracasso escolar não são características intrínsecas dos alunos, mas trata-se de um resultado ou “juízo feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação as normas de excelência em vigor”, assim, ser nivelado como fracassado, ou ser assim considerado, é mesmo preciso entender o processo de avaliação a que estes foram expostos, por quem e como foram classificados (PERRENOUD, 2003, p. 14). Em sua obra “Avaliação: da excelência a regularização das aprendizagens: entre duas lógicas” (1998), Perrenoud atenta para o processo de avaliação que determina o “sucesso ou o fracasso escolar”,

[...] porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham papel crucial em sua transformação em classificação e depois em julgamento de êxito ou fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquia de excelência não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas... (PERRENOUD, 1998, s/p.).

Para Perrenoud, as desigualdades culturais estão presentes em quase todas as sociedades humanas, estas correspondem a “uma forma ou outra de domínio do real que proporcionam classificações”, estas são denominadas pelos sociólogos como sendo “hierarquia de excelência”, que pode ser entendida como “a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal”, portanto, o “fracasso escolar não é a simples tradução lógica de desigualdades, [...] uma falta de cultura, de conhecimentos, ou de competências. [...] é algo relativo a uma classificação estabelecida pelas formas e normas de excelência escolar, a programas e níveis de exigência, a procedimentos de avaliação” (PERRENOUD, 1998, s/p).

Para Perrenoud, as formas e as normas de excelência aplicadas nas avaliações estão afetadas pela gênese das desigualdades reais, portanto faz-se necessário compreender que:

- por um lado, que o fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura escolar definida, ou seja, a formas e normas particulares de excelência, a programas e a exigências.
- por outro, que a medida da excelência, por intermédio dos procedimentos de avaliação nunca é um simples reflexo das desigualdades de conhecimentos e de competências, que ela as dramatiza, amplia-as, desvia-as às vezes e, sobretudo, põe as hierarquias de excelência a serviço de decisões que as sobre-determinam (PERRENOUD, 1998, s/d).

Compreende-se que as “diferenças e as desigualdades extraescolares – biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais”, não estão diretamente ligadas às questões de aprendizagens, “não se transformam em desigualdades de aprendizagens ou em êxito escolar”, mas, pode ocorrer quando um sistema de ensino, com seu modo particular, com sua maneira de “tratar” as diferenças, o quer e faz.

Para Perrenoud, ensinar “é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido”, trata-se de uma metodologia cujo professor “deve observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas”, a essa proposta o autor denomina de “avaliação formativa” (PERRENOUD, 1998, s/p).

Outro aspecto abordado pelo autor, entre tantos outros, está a questão da “distância cultural” existente na relação pedagógica, “não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo de conteúdo”. Dentro desse contexto escolar, segundo o autor, para combater essa forma de “elitismo”, o papel do professor tem grande importância e funcionalidade,

[...] é preciso interessar-se muito pelo trabalho escolar cotidiano, pela disciplina, pelos usos do tempo e do espaço, pelas normas de vestimenta, pela higiene, pelo barulho, pela língua e pelas formas de trocas mais anódinas. É preciso refletir sobre o currículo real, sobre o currículo oculto, sobre as normas não-escritas que balizam percurso escolar. Para além da didática, é preciso formar o professor para que ele domine a distância cultural na relação pedagógica e na gestão de sua classe (PERRENOUD, 1984, p. 57).

Ensinar requer um dinamismo e uma eficiência junto às questões das diferenças reunidas em sala de aula, “ensinar é animar uma classe, é viver o presente enquanto se prepara o futuro, é preocupar-se com um grupo e com aprendizagens individuais, tanto no que se refere à educação quanto a instrução”, é buscar não classificar, mas identificar o que cada um precisa e oferecer condições de avanços e continuidades, é partilhar saberes, propostas e inovações, assim, a classificação não seria mais o pressuposto que coloca um mais que outro, mas seria a forma de identificar quanto todos estão próximos nos conteúdos e nos requisitos necessários para a vida em sociedade, em grupo, utilizando dos saberes na promoção da vida com todos.

3 | RALÉ: UMA VISÃO DE JESSÉ SOUZA

Até aqui analisou-se a situação das formas como o processo de aprendizagem acontece nas escolas, tomando por bases alguns estudiosos que percebem nessa aprendizagem, o domínio de uma determinada classe sobre a outra. Pedagogias que se posicionam junto a classe dominante, trabalhando para fazer com que a camada dominada permaneça na mesma situação sempre, e não venha criar novos posicionamentos dentro da sociedade, o que desestabilizaria a situação de dominação. A partir daqui serão utilizadas as apreciações feitas, não mais por um pedagogo ou estudioso da educação, mas por um sociólogo, Jessé Souza, que faz interessantes críticas sobre como uma determinada classe social do Brasil, a quem ele denomina

de “ralé”, vive à margem da sociedade e qual o papel da escola nessa configuração.

Excluídos, marginalizados, fracassados, oprimidos são as denominações dadas até o momento, pelos cientistas que se debruçam sobre o tema do “fracasso escolar”, a baixa aprendizagem e funcionalidade das camadas populares nas escolas e no mercado de trabalho. Explicações são dadas, análises são minuciosamente apresentadas, mas a realidade continua a mesma, os excluídos existem e são numerosos, principalmente em países como o Brasil, país emergente, em desenvolvimento. Esta análise Sociológica de Jessé Souza favorece a construção de um saber dessa realidade brasileira, realidade que explora uns e forma outros indivíduos.

A partir da obra “A elite do atraso. Da escravidão à lava jato”, Jessé Souza (2017), o sociólogo faz uma exame na situação dos menos favorecidos, trata-se de uma obra atual que representa muito do Brasil e a situação difícil que atravessa no momento. Buscar um pouco de Sociologia para compreender a relação entre dominantes e dominados via escola, é perceber que sendo esta, a escola, uma instituição que lida com as mais diferentes realidades sociais por meio dos alunos, uma visão sociológica seria de grande interesse e enriquecimento. As situações colocadas historicamente, por Jessé Souza, far-se-á compreender melhor as estruturas que fizeram nascer, e insistem em fazer permanecer, os menos favorecidos da sociedade brasileira.

Jessé Souza analisa a situação da “ralé”, aqui compreendida como a classe “marginalizada e sem privilégios” no processo da “dinâmica das classes”, buscando perceber “seus interesses e suas lutas”, sendo esse caminho a “chave para a compreensão de tudo que é realmente importante na sociedade”. Para compreender o sucesso ou fracasso escolar de um indivíduo na sociedade, se faz necessário, segundo o autor, “partir, literalmente do ‘berço’, ou seja, da socialização familiar primária”, só assim será possível “compreender as classes e suas formação e como elas irão definir todas as chances relativas de cada um de nós na luta social por recursos escassos” (SOUZA, 2017, p. 88).

As classes, segundo o autor, “são reproduzidas no tempo pela família e pela transmissão afetiva de uma dada ‘economia emocional’ pelos pais aos filhos.” Para ele,

O sucesso escolar dependerá, por exemplo, se disciplina, pensamento prospectivo – ou seja, a capacidade de renúncia no presente em nome do futuro – e capacidade de concentração são efetivamente transmitidos aos filhos. Sem isso, os filhos se tornam no máximo analfabetos funcionais (SOUZA, 2017, p. 88).

Partindo do pressuposto família, Jessé Souza, analisa sua dinâmica de formação e continuidade, pois acredita que “como cada classe social tem um tipo de socialização familiar específica, é nela que as diferenças entre as classes têm que ser encontradas e refletidas”. Nesse contexto, é preciso compreender que as classes sociais “só podem ser adequadamente percebidas, portanto, como um fenômeno,

antes de tudo, sociocultural e não apenas econômico.” A busca por compreender as classes sociais como um fenômeno “sociocultural” e não somente “econômico” é que traz Jessé Souza nesse contexto, pois as análises realizadas tomando por base o aspecto “sociocultural”, respondem as questões de existência de diferentes classes sociais, de sucessos e fracassos, “posto que o pertencimento de classe é um aprendizado que possibilita, em um caso, o sucesso, e, em outros, o fracasso social” (SOUZA, 2017, p. 88).

Ao buscar compreender as classes sociais como um fenômeno “sociocultural” e também “econômico”, permite uma ampliação do leque que possam justificar as formas como os jovens das classes populares se percebem no processo de educação escolar. É permitir que outros valores sejam analisados e contribuam para melhor caracterizar as visões de sucesso ou fracasso escolar que os jovens das classes populares têm sobre si. Partindo do pressuposto de que, os estímulos familiares são decisivos para a formação de fracasso ou sucesso escolar dos jovens, é que Jessé Souza (2017) afirma:

São os estímulos que a criança de classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho (SOUZA, 2017, p. 88).

Do mesmo jeito que a classe média, por meio de práticas cotidianas, contribui para o sucesso escolar dos filhos, as classes menos favorecidas, também tendem a reproduzir nos filhos, a situação precária em que vivem.

Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser efetivamente desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e mais tarde ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo (SOUZA, 2017, p. 88/89).

Seria a família, e sua reprodução sociocultural junto aos seus filhos, determinantes para a situação de sucesso ou fracasso escolar destes. Assim, “como ninguém escolhe o berço onde nasce”, passa a ser da sociedade a questão da “responsabilidade pelas classes que foram esquecidas e abandonadas”. Assim, “as classes sociais, pela força da transmissão familiar, vão reproduzir, por sua vez, capitais que serão decisivos na luta de todos contra todos pelos recursos escassos”. Nesse processo, “quem lutam são os indivíduos, mas quem predecide as lutas individuais são os pertencimentos diferenciais às classes sociais e seu acesso ou obstáculo típico aos capitais que facilitam a vida”. Seria assim, as classes sociais quem determinam o desenvolvimento ou não dos filhos, “o privilégio de uns e a carência de outros são decididos desde o berço” (SOUZA, 2017, p. 90).

O processo de formação do indivíduo na sociedade passa pelo processo de acesso ou não de capitais, que segundo o autor, são “facilitadores da vida”. Podemos

citar aqui o “capital econômico”, “capital cultural” e o “capital social”, estes abrangem tanto os bens materiais (roupa, carro, casa, comida), quanto os imateriais (prestígio, reconhecimento, respeito, charme), assim, “toda a nossa vida é precedida pela posse ou ausência desses capitais”. Dentre eles, o capital econômico, “que é o capital mais visível e efetivamente mais importante, dado que a elite econômica pode comprar as outras elites não econômicas”. Ou seja, este torna-se poderoso devido ao valor que o capital tem nas sociedades capitalistas, nas quais, visíveis ou não, tudo tem um preço (SOUZA, 2017, p. 90).

Para que o capital econômico exerça devidamente a sua função, é preciso que este alcance a “justificação da dominação econômica”, que é prestada por outras elites, “as elites intelectuais e jurídicas”, que garantem a dominação econômica. Em se tratando de capital cultural, ou seja, “significa basicamente incorporação pelo indivíduo de conhecimento útil ou de prestígio”, para o autor, não existe chance de sucesso sem esse capital no mundo moderno, este é “tão indispensável para a reprodução do capitalismo quanto o capital econômico” (SOUZA, 2017, p. 90).

Assim,

Não apenas a justificação do capitalismo é feita por elites que monopolizam certos tipos de capital cultural, mas também não existe nenhuma função de mercado ou no Estado que não exija capital cultural de algum tipo em alguma proporção. É a posse conjugada desses capitais, portanto, que predecidem em grande medida o acesso a todos os bens e recursos escassos no mundo (SOUZA, 2017, p. 91).

Dessa forma é preciso de alguma forma garantir o domínio sobre esses capitais, os indivíduos e as classes sociais, segundo o autor, “lutem com tudo que têm para não apenas ter acesso a esses capitais, mas para monopoliza-los, dessa forma garantiram a reprodução dos seus privilégios de modo permanente.” Um terceiro capital analisado é o “capital social das relações pessoais”, trata-se das “relações pessoais que se criam no meio caminho entre interesse e afetividade”, ou seja, as relações que acontecem nas sociedades e “que representam alguma vantagem na competição pelos recursos escassos para quem as possui” (Souza, 2017, p. 91).

Tomando por base o domínio dos três capitais até aqui analisado, os jovens das classes populares e da elite têm visões diferenciadas do processo ensino aprendizagem, a escola não tem a mesma representação para os jovens citados. Para estes jovens, o capital cultural adquirido nas escolas possuem diferentes pressupostos, segundo Jessé Souza (2017), vejamos:

É um privilégio muito visível que a classe média possui capital econômico suficiente para comprar o tempo livre de seus filhos só para o estudo. Os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde a primeira adolescência, geralmente a partir de 11 ou 12 anos. [...] a insensatez de se imaginar alguém da classe média como possuidor de um mérito individual que, na realidade, é socialmente construído sob a forma de privilégio herdado (SOUZA, 2017, p. 96).

O autor faz uma afirmativa válida de compreensão um pouco mais profunda, “a desigualdade típica da apropriação diferencial do capital cultural de todas as classes abaixo da elite financeira decorre da socialização familiar”, Jessé Souza, compreende que as famílias que possuem maior poder aquisitivo estimulam seus filhos desde muito cedo a estudar, “seus filhos são estimulados para a escola desde muito novos”, por meio de livros, textos, pais que possuem um nível escolar elevado, familiarizados com línguas estrangeiras entre tantos outros estímulos. Esses estímulos “irão forjar o sucesso escolar da classe média, assim como, mais tarde, o sucesso profissional no mercado de trabalho.” Assim, “todas as vantagens culturais e econômicas se juntam, mais tarde, para a produção, desde o berço, de um campeão na competição social” (SOUZA, 2017, p. 97).

Toda essa estrutura não é registrada na realidade das classes populares, para o autor, “tudo milita em sentido contrário”, mesmo se tratando de famílias com pai e mãe presente, e estes percebem o valor da escola e nela investem como “uma saída da pobreza”, os filhos já não têm a mesma visão, o que ocorre para estes é “a escola pouco fez para mudar o destino de seus pais, porque ela iria ajudar a mudar o seu?”. Dessa forma a realidade que o cerca torna-se muito forte para o jovem, “a brincadeira de um filho de servente de pedreiro é com um carrinho de mão do pai”, este considerado como um “aprendizado afetivo”, aponta para a “formação de um trabalhador manual e desqualificado mais tarde” (SOUZA, 2017, p. 97/98). Um outro aspecto que difere a formação dos jovens da classe média e das classes populares é a questão do “pensamento prospectivo”, trata-se da “percepção do futuro”, que são ambíguas para os dois grupos. Para os de classe média, o futuro tem início desde muito cedo, preparam-se por meio das leituras, das disciplinas, autocontrole, para estes,

Sem pensamento prospectivo não se planeja a vida. E se uma vida cuidadosamente planejada e antecipada já é difícil, imagina-se uma vida sem qualquer planejamento consciente. Juntas, portanto, essas predisposições – todas fruto de aprendizado silencioso e invisível na família – formam o que poderíamos chamar de condução racional da vida, dado que ensejam a incorporação de uma instância de cálculo pragmático para a construção do futuro mais bem-sucedido possível (SOUZA, 2017, p. 98).

Essa realidade de futuro bem-sucedido para as classes populares não são construídos da mesma forma, existem diferenças que vão interferir nos resultados finais da realidade de cada um: “[...] classes abandonadas, a produção desde o berço, ao contrário das classes do privilégio, é do inadaptado à competição social em todos os níveis”, Estes,

[...] sem autoestima e autoconfiança, não se pode passar para os filhos os incentivos que a classe média possui e reproduz desde o berço. O ciclo aqui não é virtuoso, é vicioso e satânico. Quem é visto como lixo e só recebe ódio e desprezo tende a reproduzir no próprio ambiente familiar o mesmo contexto, atingindo os mais frágeis da família. [...] A pobreza econômica foi acrescentada a pobreza em todas

as outras dimensões da vida. Se a pobreza econômica, por exemplo, implica foco no aqui e no agora por conta das urgências de sobrevivência imediata, toda a atenção se concentra necessariamente no presente e nunca no futuro, posto que este é incerto (SOUZA, 2017, p. 100).

Oriundos de diferentes realidades, as classes analisadas pelo autor, tendem a seguir caminhos desiguais no processo de formação, dominantes e dominados, resultados das formas como foram educados para a vida em sociedade. A “miséria naturalizada” que atinge grande número de pobres no Brasil, constrói nesses, a crença da “maldição eterna”, pois,

[...] ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo de “mão beijada” desde o berço, costumam perceber-lo. O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes (SOUZA, 2017, p. 101).

Para o autor, essas estruturas sociais reais ao longo da história, determinam a situação social das diferentes classes, pois “produz-se, nesse contexto, seres humanos com carências cognitivas, afetivas e morais, advindo daí sua inaptidão para a competição social.” Outro agravante da situação social da “ralé” encontra-se no mercado de trabalho, pois,

Como o caminho do aprendizado escolar é fechado desde cedo para a imensa maioria dessa classe, não é o conhecimento incorporado no trabalho que é a mercadoria vendida no mercado de trabalho, mas a capacidade muscular, comum a todos os animais. Uma classe reduzida ao corpo, que representa o que há de mais baixo na escala valorativa do Ocidente (SOUZA, 2017, p. 103).

Dessa forma, a estrutura que garante a continuidade da “ralé”, cada vez mais numerosa nas sociedades em desenvolvimento, como o Brasil, garante também, a permanência e o domínio da classe mais favorecida sobre eles, perpetuando situações de exploração e descredito junto aos que mais necessitam serem assistidos, “a ralé foi tão secularmente desprezada e humilhada que, sem contexto político favorável, ela está condenada ao fracasso” (SOUZA, 2017, p. 147).

Entender como os jovens das classes populares se percebem no processo de formação, trajetória escolar, objetivos que tem para o futuro pós-ensino médio são percursos objetivados nessa investigação. Portanto, as estruturas aqui desenhadas por Jessé Souza remetem ao cruzamento de ideias que podem aparecer a partir da pesquisa empírica, entrevistas realizadas junto aos jovens dos meios populares.

A concepção que um ser humano tem de si mesmo não depende de sua vontade e é formada pela forma como o indivíduo é percebido pelo seu meio social maior. É isso que significa dizer que somos produtos sociais. Nós tornamos, em grande medida, aquilo que a sociedade vê em nós (SOUZA, 2017, p. 170).

Sejam fracassados, excluídos, oprimidos, ralé, as denominações são variadas, mas remetem a mesma situação, buscam compreender como funciona o processo escolar junto aos marginalizados sociais, aqueles a quem os direitos sociais não são devidamente garantidos, estão às margens e nelas buscam a sobrevivência por meio de trabalhos menos valorizados e de estudos que os colocam como analfabetos funcionais. São estes que se pretende ouvir, perceber como se sentem, o que pretendem para o futuro e como organizam a vida frente a sociedade em que vivem. Quais as consequências dessas estruturas na vida da “ralé”? Quais estudos se voltam para essas situações? Tentaremos descrever de forma clara os resultados desse processo de marginalização.

4 | O OPRIMIDO NA PEDAGOGIA FREIRIANA

No contexto de estudos sobre o processo de formação escolar ao longo dos anos, Paulo Freire, educador brasileiro, pernambucano, nordestino (isso faz toda uma diferença), em 1968, a partir de estudos e análises da realidade escolar, escreve a obra “Pedagogia do oprimido”, na qual ele confere dedicação a situação de aprendizagem que vivem os alunos, (dominados) nas escolas, como são formados e quais os objetivos que estão inseridos no processo pelos “dominantes” para que se possa manobrar as grandes massas incluídas nas instituições educacionais. Obra inscrita em um período pouco democrático no Brasil, a “Ditadura Militar”, o autor inicia com a afirmação de que o homem “pouco sabem de si mesmo”, mas que “se inquietam por sabe mais” (FREIRE, 2013, p. 39).

O autor define duas classes sociais na “Pedagogia do oprimido”, o opressor (dominante) e o oprimido (dominado), e a escola como palco do processo de alienação cujos professores, conscientes ou não, realizam suas atividades promovendo a permanência da ideologia objetivada. A Pedagogia do oprimido,

[...] aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará. [...] A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, 2013, p. 43).

A situação de oprimido, de longa duração na vida dos indivíduos, mesmo quando assim se percebem e tentam buscar uma liberdade, cujo ideal é “ser homens”, sentem-se, na “contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores, [...] o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros”. Assim, a luta pelo fim da “velha situação” de opressão, pode remover o processo de negação da humanização,

[...]se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.

Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos (FREIRE, 2013, p. 47/48).

Para Freire, essa “libertação” é considerada um “parto”, pois trata-se de um momento “doloroso”, e o homem que emerge desse parto “só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimidos, que é a libertação de todos”. Esse parto seria a confirmação da superação das situações de opressor e oprimido, de dominante e dominado, seria sim, o nascimento do “homem libertando-se”, essa prática de libertação, ocorre a partir da “reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, p. 48/52).

A pedagogia do oprimido,

Que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. [...] pedagogia humanista e libertadora. [...] será sempre a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação (FREIRE, 2013, p. 56/57).

A existência dos oprimidos é considerada uma violência quando se analisa as práticas dos opressores sobre os mesmos. Os oprimidos nascem a partir da inauguração de situações que os faz pouco conscientes das circunstâncias que os oprimem, práticas que inauguram situações como:

...oprimidos, relação de violência que os conforma com os violentados, numa situação objetiva de opressão.

...violência, os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros.

...desamor, os que não amam, porque apenas se amam.

...terror, os violentos que, com seu poder criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo.

...tirania, os tiranos.

...ódio, os que primeiro odiaram.

...negação dos homens, os que negaram, negando também a sua.

...força, não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (FREIRE, 2013, p. 58/59).

Essa ação dominante sobre os dominados, os “opressores, violentando e proibindo que os outros sejam”, tornam-se a partir de suas práticas, “incapazes de ser”, porém, os oprimidos na sua luta por libertação, lutando “por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido

no uso da opressão. [...] Os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.” A situação de opressão cria uma camada da sociedade limitada, obediente, de visão reduzida e acomodada, ou seja “gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos. [...] violência que passa de geração a geração de opressores, [...] criando uma consciência fortemente possessiva, [...], tendem a transformar tudo que o cerca em objetos de seu domínio.” (FREIRE, 2013, p. 61/62).

A situação de opressão pode ser modificada, segundo o autor, desde que seja por meio de ação política junto aos oprimidos, ação política que pode, no fundo uma:

[...] “ação cultural” para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que serve desta dependência para criar mais dependência.

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos (FREIRE, 2013, p. 73/76).

Para que a situação de opressão tenha continuidade, a escola tem papel importante no processo, tanto quanto no processo inverso, o da libertação. A concepção bancária, analisada por Freire como sendo o elemento eficaz para a manutenção da ordem na qual se estabelecem as situações de dominante e dominado, possui características próprias para que seus objetivos sejam alcançados. Um dos muitos objetivos da prática bancária de ensino é,

[...] dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle da leitura”, na distância entre educadores e educando, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição do pensar verdadeiro (FREIRE, 2013, p. 89).

A prática bancária faz do professor, muitas vezes de forma inconsciente, elemento chave para a formação dos alunos “oprimidos”, quando com sua prática estabelece métodos que dão vida a situação de negação de “si mesmo”, práticas que conduzem ao pensar limitado, o pouco pensar, a estruturas que não permitem conhecimentos amplos de si mesmo e do mundo que o cerca. Assim, a prática bancária tem, entre outras características:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz o educando a memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em “recipientes” a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes” com seus “depósitos”, tanto melhor “educador” será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2013, p. 80).

Trata-se, a educação bancária, uma forma de transmissão de conhecimentos centrada no professor, só ele sabe e a ele compete estabelecer o que pode ser transmitido ao outro, de que forma e quantidade, sem contudo estabelecer uma forma de troca, até porque, este não compreende ou aceita, que o aluno possa trazer em si alguma bagagem de conhecimento. Por concentrar em si o “saber”, o professor compreende que por meio de suas aulas, ao narrar os conhecimentos, está fazendo uma “doação [...] aos que julgam nada saber”, essa doação se “funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância”. Portanto, essa regra estabelecida e imutável na educação bancária, “nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2013, p. 81).

A concepção bancária concentra no professor multitarefas, pois este é visto como o que “educa, sabe, pensa, disciplina, opta e prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático”, é assim, o “sujeito do processo”, enquanto os alunos são percebidos como “seres da adaptação e do ajustamento”. Para o autor, a educação bancária “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz os interesses dos opressores”. Essa prática conduz a formação de uma massa de “marginalizados, seres ‘fora de’, ou a ‘margem de’” (FREIRE, 2013, p. 82/84). Conceber uma educação desse porte é compreender o ser humano como um elemento que se pode manusear e trabalhar para dá a forma que se deseja, não permitindo que o mesmo se construa, compreenda e tenha ações frente a si e ao mundo que o rodeia.

O ajuste das massas à ideologia dominante por meio da educação constrói uma sociedade pouco problematizadora, pacífica e obediente, o que se torna perfeito para quem está no poder. Não se deseja, por meio da educação bancária, formar alunos que questionem, alunos que buscam o “saber mais”, que se compreendem como seres incluídos, em formação, que podem e sabem que podem. A educação bancária “funda-se num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas...”, anima-se com “controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo.” Aos seres humano a quem se nega a participação do mundo em que vive, a criatividade, a ação e a criação, gera-se o sentimento de frustração, do não ser.

Como proposta educadora que busca a formação de um novo indivíduo, Paulo Freire propõe a educação libertadora, problematizadora, ou seja, busca,

Fundar-se numa compreensão dos homens como “corpos conscientes”, e na consciência como consciência intencionada ao mundo, [...] a de problematização do homens nas suas relações com o mundo. [...] respondendo à essência do ser da consciência. [...] educação que serve a libertação... se faz dialógica (FREIRE, 2013, p. 94/95).

A superação da educação bancária, faz-se necessário “não mais educador

do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”, não mais a existência daquele educador detentor do saber, da concentração de ações e decisões, mas uma educação que se volte para a realidade de que o educador passa a ser aquele que “enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa.” Existe aí um nivelamento das posições outrora hierarquizadas no processo educativo escolar, uma harmonia realizada junto com o diálogo, no qual todos possuem o direito de falar e, conseqüentemente, de escutar. A prática educativa transforma-se em situação da qual todos participam, todos colaboram e constroem saberes próprios da realidade que abarca aos inseridos (FREIRE, 2013, p. 95).

Paulo Freire (2013) descreve a educação libertadora como, aquela na qual,

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis. Os alunos são investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. [...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento (FREIRE, 2013, p. 97/98).

A educação problematizadora implica na formação de um novo homem, cujas características diferem da educação bancária. O homem da educação problematizadora se caracteriza pela consciência que tem do mundo e suas relações com o mesmo, esta, se faz “num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Dessa forma, a educação libertadora, que serve a “libertação, se funda na criatividade e estimule a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade”, promove ao homem a oportunidade a prática da sua “vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2013, p. 100/101)

A prática da liberdade dá-se, segundo a educação problematizadora, a partir do estímulo ao pensar, ao perceber-se pensante, capaz de analisar, construir, criticar, elaborar. O diálogo é de fundamental importância nesse processo criador e, ao mesmo tempo, libertador. A conversa, a troca de saberes faz com que se complementem, se façam e se refaçam constantemente, alunos e professores, todos em busca de um só objetivo e da igualdade. Trata-se de uma educação,

[...] em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (FREIRE, 2013, p. 105)

A prática libertadora objetiva disseminar com as ações opressoras, pois, “nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer:

Por quê?” (FREIRE, 2013, p. 106).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fracassados, ralé, oprimido são os adjetivos dados pelos estudiosos que se dedicam a compreender os processos que geram a baixa aprendizagem dos alunos dos meios populares e as consequências dessa situação para a vida dos envolvidos. Em diferentes situações e realidades, a aprendizagem escolar não atende as necessidades dos aprendizes que objetivam uma melhoria de qualidade de vida por meio da inserção do mercado de trabalho, colocam os mesmo em situação de exclusão, não só nas questões de repetência nas séries escolares, como também no mercado de trabalho, pois estes formam a grande massa que não possui uma mão obra de obra que os faça entrar e permanecer no mercado de trabalho, levando-os a exercerem funções de baixa renda, sem as garantias trabalhistas, ou seja, vivem e sobrevivem do mercado informal.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso. Da Escravidão a lava jato**. Casa da Palavra/LeYa, 2017.

PERRENOUD, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, P. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, P. **Sucesso Na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra philippe.perrenoud@pse.inige.ch Tradução: Neide Luzia de Rezende.

PERCEPÇÃO DE ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES E ALOJADOS

Maria do Socorro Souza de Araujo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Divisão de Saúde
Seropédica - RJ

Sílvia Maria Melo Gonçalves

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Departamento de Psicologia
Seropédica - RJ

RESUMO: A percepção do estresse em alunos ingressantes alojados na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, baseada em uma abordagem qualitativa e exploratória com a participação de 54 estudantes, com faixa etária de 18 a 25 anos, foi investigada. Em relação ao ingresso na universidade, 46,21% (f=61) das respostas foram categorizadas como felicidade/emoções positivas e 43,94% (f=58) para satisfação/realização. As emoções negativas foram 9,85% (f=13) das respostas, sendo a ansiedade a mais frequente, com 36,54% (f= 38). 51,64% (f=110) das respostas foram atribuídas às boas relações interpessoais no alojamento. 62,96 % (f=68) foram assinaladas a comodidade de morar no alojamento, em contraste, 46,49% (f=53) ressaltaram a falta de infraestrutura. Pode-se concluir que a assistência estudantil influencia positivamente no desempenho acadêmico do estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente; moradia

estudantil; análise de conteúdo.

STRESS PERCEPTION IN HOUSED INCOMING GRADUATE STUDENTS

ABSTRACT: The perception of stress in incoming students housed at Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, based on a qualitative and exploratory approach with the participation of 54 students, with ages ranging from 18 to 25 years, was investigated. Regarding admission to university, 46.21% (f = 61) of the responses were categorized as happiness / positive emotions and 43.94% (f = 58) for satisfaction / achievement. Negative emotions were 9.85% (f = 13) of the responses, with anxiety being the most frequent, with 36.54% (f = 38). 51.64% (f = 110) of the responses were attributed to good interpersonal relationships in housing. 62.96% (f = 68) indicated the convenience of housing, in contrast, 46.49% (f = 53) highlighted the lack of infrastructure. It can be concluded that student attendance influences positively the student's academic performance.

KEYWORDS: Graduate students; student house; freshmen.

1 | INTRODUÇÃO

O ingresso na universidade corresponde a um período no qual os indivíduos são expostos

a influências psicossociais e a exigências acadêmicas, tais como, provas, elevada quantidade de material a ser estudada, complexidade das disciplinas, bem como falta de tempo para familiares, amigos e lazer (MONDARDO; PEDON, 2005). Estes fatores podem desencadear situações estressoras, prejudicando a saúde e a qualidade de vida dos estudantes.

Segundo Corral-Mulato; Baldissera; Santos; Philbert; Bueno (2011) estresse surge como manifestação da relação ‘pessoa e mundo, de suas experiências vividas no passado e de suas expectativas de futuro. Na sociedade atual, o ingresso do estudante em uma universidade, principalmente para as universidades do governo (estaduais e federais), normalmente é vista como uma mudança de vida e, pode-se afirmar que é uma ascensão na vida que envolve novas oportunidades (BERNIER; LAROSE; WHIPPLE, 2005) . De acordo com Lucchiari (1993), uma das mudanças ocorridas na adolescência é a busca por uma escolha profissional. Além disso, os jovens que saem de suas casas de origem, experienciam uma mudança significativa.

Segundo Sousa e Sousa (2006), a pressão para aprender, a grande quantidade de novas informações, falta de tempo para atividades sociais podem contribuir para o aparecimento de sintomas depressivos nos estudantes. Este dilema, entre a independência recentemente adquirida e a vinculação aos pais, faz com que muitos adolescentes e jovens adultos experienciem dificuldades em se ajustar às mudanças na vida (LAFRENIERE; LEDGERWOOD; DOCHERTY, 1997) . As autoras relataram que a alta ocorrência de estresse nos primeiros anos de curso é o fato do ingresso na faculdade ser uma fase de transição em termos de estilo de vida, exigindo, portanto, um período de adaptação às diversas mudanças inerentes à vida acadêmica.

No final do século XX, as classes menos privilegiadas tiveram maior acesso às universidades, 10% dos jovens da população total do país (LARANJO; SOARES, 2006). Então, foi criada a assistência estudantil como direito para os estudantes com baixa renda, dentro da realidade brasileira. Segundo Paula (2004) a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) representou, para o estudante, um espaço maior do que a Educação formal para receber o título acadêmico. Ela propiciou experiência de vida peculiar, principalmente para aqueles que moraram nos alojamentos, o que os marcou, durante anos, mesmo depois da saída da Universidade.

Segundo Mondardo e Pedon (2005), o estresse é inevitável no que diz respeito às constantes adaptações a que os estudantes são submetidos e isto determina ao indivíduo a sua habilidade de adaptação da mente e do corpo.

2 | MÉTODO

Esta pesquisa é qualitativa e exploratória na medida em que busca alcançar a subjetividade dos participantes, buscando um universo maior de significados, motivações, atitudes, crenças e valores, vislumbrando maior aprofundamento dos

processos e fenômenos que foram estudados.

Participantes

Participaram 54 estudantes alojados na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do segundo período de cursos variados. Estes estudantes foram de ambos os sexos ingressantes na universidade e nos alojamentos, com faixa etária entre 18 e 25 anos de idade. Quanto ao gênero dos 54 participantes, 48,15% (n=26) foram do sexo feminino e 51,85% (n=28) do sexo masculino.

Para investigar se o ingresso na Universidade e no alojamento são causadores de estresse, foi aplicado um questionário estruturado para coleta de dados, contendo questões abertas. Os questionários foram aplicados nos alojamentos, bandejão, salas de estudo e salas de aula.

Os primeiros passos para realização desta pesquisa foi entrar em contato com a SERE (setor responsável pela administração dos alojamentos), de forma a conhecer o número de alojados ingressantes na universidade para aplicar os questionários nos alojamentos. Por haver muita concentração de estudantes no Refeitório-bandejão e salas de estudo, os questionários também foram aplicados nestes locais. A aplicação nas salas de aula foi feita com a autorização prévia dos professores que ministravam aulas para o segundo período.

No início da aplicação do questionário foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste termo, o participante obteve informações sobre os objetivos da pesquisa e, ao concordar, o Termo foi assinado, confirmando sua participação. Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética de pesquisa com seres humanos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Os questionários foram analisados e categorizados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1994) e sua finalidade é descrever qualitativamente o conteúdo manifesto da comunicação. As respostas dos questionários foram agrupadas, codificadas e categorizadas. A codificação foi feita em função da repetição de palavras e similaridades das respostas. As respostas foram agrupadas em frequências simples e percentuais, para cada pergunta do questionário, de acordo com as seguintes categorias: felicidade/ emoções positivas, satisfação/ realização, emoções negativas, relações interpessoais, comodidade, boas relações interpessoais, dificuldades nas relações interpessoais, administração, saudade, falta de infraestrutura, boa infraestrutura, dificuldades acadêmicas, atividades acadêmico extracurriculares, espaço físico, crescimento pessoal, qualidade acadêmica, mobilidade e falta de regras.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira pergunta do questionário, “Qual foi seu sentimento ao saber que havia sido aprovado (a) para a Rural?”, foram obtidas 132 respostas e teve como

objetivo investigar como os universitários se sentiram ao iniciar a universidade. As respostas foram distribuídas nas categorias Felicidade /emoções positivas, Satisfação/ realização, Emoções negativas, dispostas na Tabela 1.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Felicidade/Emoções positivas	61	46,21
Satisfação/Realização	58	43,94
Emoções negativas	13	9,85
Total	132	100,

Tabela 1. Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Qual foi seu sentimento ao saber que havia sido aprovado (a) para a Rural?”

A categoria “Felicidade/emoções positivas” obteve a maior frequência de respostas dos universitários, com 61 respostas (46,21%), seguida da categoria “satisfação/realização” com 58 respostas (43,94%) e a categoria “emoções negativas” com 13 respostas (9,85%). Na categoria “Felicidade/emoções positivas”, a resposta mais frequente foi: “felicidade”, “ingressar na Universidade foi um dos melhores momentos da minha vida.

Foi observado que os estudantes, quando souberam que foram aprovados para a UFRRJ, apresentaram emoções positivas pela conquista de uma vaga em uma universidade federal, que resultaram na realização dos seus objetivos de iniciar seus cursos de graduação. Este sentimento também foi investigado por Sousa e Sousa (2006).

A segunda questão, “E qual foi o seu sentimento no início do período letivo?”, teve como objetivo verificar como o estudante se sentiu ao ingressar na Universidade. Foram obtidas 104 respostas, as quais foram classificadas nas seguintes categorias: “Emoções negativas”, “Satisfação/Realização”, “Felicidade/Emoções positivas”, “Saudade” e outras respostas, conforme a Tabela 2.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Emoções negativas	38	36,54
Satisfação/Realização	28	26,92
Felicidade/Emoções positivas	26	25,00
Saudade	5	4,81
Outras	7	6,73
Total	104	100,

Tabela 2 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “E qual foi o seu sentimento no início do período letivo?”

A categoria “Emoções negativas”, nesta segunda questão, obteve a maior frequência de respostas dos universitários com 38 respostas (36,54%), seguida

da categoria “Satisfação/realização com 28 respostas (26,92%), da categoria “Emoções negativas”, com 26 respostas (25,00%), da saudade, com 5 respostas (4,81%) e outras, com 7 respostas (6,73%). Na categoria “Emoções negativas”, as respostas mais frequentes foram: “ansiedade”, seguida por “medo”. Ao responder, “O sentimento de felicidade foi diminuindo com as dificuldades que começaram a aparecer”, o estudante demonstrou o quanto esta experiência na universidade pode afetá-lo emocionalmente. O que corrobora com as pesquisas de Figueiredo e Oliveira (1995), onde o estudante ao ingressar na universidade, passa por situações de crises quando sai pela primeira vez de seu ambiente familiar e se depara com um mundo desconhecido, o que poderá provocar estresse.

A terceira questão, “Você acha que seus sentimentos mudaram? Por quê?”, teve como objetivo avaliar a evolução do sentimento do estudante nos primeiros meses da sua adaptação no ambiente universitário. Foram obtidas 145 respostas, o que incluem as respostas Sim e Não, sendo 92 classificadas nas seguintes categorias: Satisfação/realização, Emoções negativas, Relações Interpessoais, Felicidade/Emoções positivas e outras respostas, conforme a Tabela 3.

Em relação à questão: “Você acha que seus sentimentos mudaram? Por quê?”, 35 estudantes (24,14%) responderam positivamente, enquanto 18 (12,41%) responderam negativamente. As justificativas foram categorizadas, sendo “Satisfação/Realização” a de maior frequência, com 30 respostas (32,60%); seguida por “Emoções Negativas”, com 23 respostas (25 %); Relações Interpessoais, 21 respostas (22,82%); “Felicidade/Emoções positivas” com 12 respostas (13,04); e outras, com 6 respostas (6,52%).

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Satisfação/Realização	30	32,60
Emoções Negativas	23	25,00
Relações Interpessoais	21	22,82
Felicidade/Emoções positivas	12	13,04
Outras	6	6,52
Total	92	100,

Tabela 3 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Você acha que seus sentimentos mudaram? Por quê?”

Na categoria “Satisfação/Realização”, a resposta com maior destaque foi: “Mais responsabilidade com o curso”. Quanto à categoria “Emoções Negativas” a resposta: “O estresse aumenta com as matérias ao longo do período”, demonstrou a dificuldade dos estudantes de se adaptar às novas tarefas. Em relação a categoria “Felicidade/Emoções positivas”, a resposta mais frequente foi: “Tornei-me mais independente. Os estudantes que manifestaram mudança nas suas emoções transformaram-se em pessoas mais realizadas e satisfeitas com a possibilidade do curso lhes trazer

mudanças econômicas, também observadas por Bernier; Larose; Whipple (2005).

Enquanto os estudantes que experimentaram emoções negativas (25%, f=23), sentiram-se sobrecarregados com as disciplinas e atividades mais complexas do que estavam acostumados. Muitas vezes, a incidência de estresse ocorre nessa fase, segundo Furtado; Falcone e Clark (2005).

A quarta questão do questionário, “Quais foram seus sentimentos no início do primeiro período letivo em relação ao alojamento?”, foi elaborada para identificar os tipos de emoções no início do período letivo. Foram totalizadas 144 respostas, sendo classificadas nas seguintes categorias: “Dificuldade de Relacionamento Interpessoais”, “Administração”, “Boas Relações Interpessoais”, “Saudade”, “Felicidade/emoções positivas”, “Satisfação” e “Comodidade”, sendo dispostas na Tabela 4.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Dificuldades Relacionamento Interpessoais	61	42,36
Boas Relações Interpessoais	46	31,94
Saudade	11	7,64
Felicidade/emoções positivas	9	6,25
Satisfação	7	4,86
Comodidade	5	3,47
Administração	5	3,47
Total	144	100,

Tabela 4 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Quais foram seus sentimentos no início do primeiro período letivo em relação ao alojamento?”

Em relação à questão “Quais foram seus sentimentos no início do primeiro período letivo em relação ao alojamento?”, foram criadas as categorias “Dificuldade de Relacionamento Interpessoais”, que apresentou a maior frequência, com 61 respostas (42,36%); seguida pela categoria “Boas Relações Interpessoais,” com 46 respostas (31,94%); “Saudade da Família”, com 11 respostas (7,64%); “Felicidade/emoções positivas”, com 9 respostas (6,25%); “Satisfação”, com 7 respostas (4,86%); “Comodidade”, com 5 respostas (3,47%) e “Administração”, com 5 respostas (3,47%).

Na categoria “Dificuldades de Relacionamentos Interpessoais”, a resposta mais frequentes foi: “Preocupação sobre conseguir conviver com pessoas desconhecidas”. Enquanto que na categoria “Satisfação” a mais frequente foi “Muito bom.

A saída de casa para ingressar na universidade, muitas vezes distante da sua residência, faz com que os estudantes tenham curto espaço de tempo para se adaptarem aos novos amigos e dividir moradia com pessoas desconhecidas, ou seja, são forçados a lidar com novas fontes de estresse (SOUZA; SOUZA, 2009) .

Sobre a quinta questão, “Você sente alguma dificuldade em relação ao alojamento?”, procurou-se conhecer o nível de insatisfação com o alojamento para

o estudante. Foram obtidas 77 respostas, que foram classificadas nas seguintes categorias: Falta de Infraestrutura, Dificuldade de Relações Interpessoais, Administração, Boas Relações Interpessoais e outras, conforme a tabela 5.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Falta de Infraestrutura	27	35,06
Dif. Relações Interpessoais	24	31,17
Boas Relações Interpessoais	12	15,58
Administração	11	14,28
Outras	3	3,89
Total	77	100,

Tabela 5 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Você sente alguma dificuldade em relação ao alojamento?”

Os resultados dispostos na Tabela 6 mostram que 30 (23,08%) estudantes responderam positivamente, enquanto 23 (17,69%) responderam negativamente. A justificativa de maior frequência foi a categoria “Falta de Infraestrutura”, com 27 respostas (35,06%); “Dificuldade de Relações Interpessoais”, 24 respostas (31,17%); “Boas Relações Interpessoais”, com 12 respostas (15,58%); “Administração”, com 11 (14,28%) respostas e outras com apenas 3 respostas (3,89%).

Na categoria “Falta de Infraestrutura”, a resposta mais frequente foi: “Falta de Infraestrutura”. A categoria com a segunda resposta mais frequente, “Dif. Relações Interpessoais” apresentou a resposta: “Convívio com pessoas muito diferentes de mim, isto me causa transtornos”.

A categoria “falta de infraestrutura”, com 35,06% (f=27) das respostas indica que um dos causadores de estresse no estudante está relacionado às condições físicas do alojamento e a estrutura deficiente, que influenciaram no desempenho acadêmico, o que corrobora com os estudos de Souza e Souza (2009).

A sexta questão do questionário, “E agora, no final do período letivo?”, buscou-se determinar a impressão do estudante durante certo tempo, ou seja, sua modificação ao novo ambiente. Dentre as respostas encontradas, 24 (24,74%) foram negativas e 17 (17,52%) foram positivas. Esta pergunta totalizou 53 respostas, que foram classificadas nas seguintes categorias: “Relações Interpessoais”, com 41 respostas (77,36%); “Dificuldades Acadêmicas”, com 8 respostas (15,09%); “Infraestrutura”, com 3 respostas (5,66%); e outras respostas. A tabela 6 apresenta as respostas dos participantes para esta questão.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
-------------------	---------------------------	------------------------------

Relações Interpessoais	41	77,36
Dificuldades Acadêmicas	8	15,09
Infraestrutura	3	5,66
Outras	1	1,88
Total	53	100,

Tabela 6 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “E agora, no final do período letivo?”

Na categoria “Relações Interpessoais”, a resposta mais frequente foi: “Continua difícil a convivência com os colegas no alojamento”. A categoria com a segunda resposta mais frequente foi “Dificuldades Acadêmicas” com a resposta de maior frequência: “Só a correria do final de período, você fica com muitas situações para resolver”

Quanto à sétima questão, “Em cinco linhas, descreva o alojamento, para você”, procurou-se verificar a percepção no alojamento permitindo ao aluno o livre discurso, porém em um determinado espaço. Foram obtidas 213 respostas, que foram classificadas nas seguintes categorias: “Boas relações Interpessoais”, “Infraestrutura”, “Dificuldades nas Relações Interpessoais”, “Administração”, “Comodidade” e outras, dispostas na Tabela 7. A categoria “Boas relações Interpessoais” obteve maior número de respostas, com 110 respostas (51,64%); seguida pela categoria “Infraestrutura”, com 45 respostas (21,13%); “Dif. Relações Interpessoais”, com 23 respostas (10,80%); “Comodidade”, com 18 respostas (8,45%); “Administração”, com 10 respostas (4,70%); e outras, com 7 respostas (3,29%)

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Boas relações Interpessoais	110	51,64
Infraestrutura	45	21,13
Dif. Relações Interpessoais	23	10,80
Comodidade	18	8,45
Administração	10	4,70
Outras	7	3,29
Total	213	100,

Tabela 7 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Em cinco linhas, descreva o alojamento, para você”.

Na categoria “Boas relações Interpessoais”, a resposta mais frequente foi: “A troca de experiência se faz a todo instante”. A categoria com a segunda resposta mais frequente foi “Infraestrutura”, sendo a resposta mais frequente: “Possui todo o essencial para a vivência”.

Os estudantes responderam que o regulamento do regimento interno, muitas vezes não é cumprido por alguns estudantes. Assim como os trotes e as condutas,

praticadas por estudantes, tornam a convivência difícil e, conseqüentemente, causam estresse em outros moradores. Além disso, alguns estudantes negros e homossexuais relataram sofrer preconceito no alojamento.

As repostas da oitava questão, “O que proporciona satisfação na Universidade, para você?”, buscou compreender se o estudante obteve satisfação durante o período letivo, tanto na universidade, quanto no alojamento. Foram obtidas 123 repostas, que foram classificadas nas categorias “Crescimento pessoal”, “Relações Interpessoais”, “Qualidade Acadêmica”, “Espaço Físico”, “Atividades Acadêmico-Extracurriculares” e outras (Tabela 8).

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Crescimento pessoal	45	36,58
Relações interpessoais	27	21,95
Qualidade Acadêmica	18	14,63
Espaço Físico	16	13,01
Atividades Acadêmico-Extracurriculares	13	10,57
Outras	4	3,25
Total	123	100,

Tabela 8 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “O que proporciona satisfação na Universidade, para você?”

Em relação à questão 8, “O que proporciona satisfação na Universidade, para você?”, foram obtidas as seguintes categorias: “Crescimento pessoal”, com 45 repostas (36,58%); “Relações interpessoais”, com 27 repostas (21,95%); “Qualidade Acadêmica”, com 18 repostas (14,63%); “Espaço Físico”, com 16 repostas (13,01%); “Atividades Acadêmicas/Extra curriculares”, com 13 repostas (10,57%); e outras, com 4 repostas (3,25%).

Na categoria “Crescimento pessoal”, a resposta mais frequente foi: “Prazer em aprender”. A categoria com a segunda resposta mais frequente foi “Relações Interpessoais”, com a resposta: “Fazer amigos”. Em relação à categoria sobre “Qualidade Acadêmica”, a respostas mais frequente foi: “Ensino de qualidade”, corroborando com os estudos de Souza e Souza (2006).

Quanto à nona questão, “E o que lhe proporciona estresse? ”, buscou-se apreender se o estudante teve estresse durante o período letivo tanto na universidade quanto no alojamento, obtendo-se 93 repostas, que foram classificadas nas seguintes categorias: “Relações Interpessoais”, “Administração”, “Falta de Infraestrutura”, “Atividades acadêmico-extracurriculares”, “Qualidade Acadêmica”, “Mobilidade” e outras, conforme a Tabela 10.

CATEGORIAS	Frequência	Frequência
	Simple	Percentual
Atividades acadêmico-extracurriculares	22	23,65
Falta de infraestrutura	22	23,65
Administração	20	21,50
Mobilidade	8	8,60
Qualidade acadêmica	8	8,60
Relações Interpessoais	7	7,52
Outras	6	6,45
Total	93	100,

Tabela 10 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “E o que lhe proporciona estresse?”

As respostas desta questão foram categorizadas em “Atividades acadêmico-extracurriculares”, com 22 respostas (23,65%); “Falta de infraestrutura”, também com 22 respostas (23,65%); “Administração”, com 20 respostas (21,50%); “Qualidade Acadêmica”, com 8 respostas (8,60%); “mobilidade”, com 8 respostas (8,60%); “Relações Interpessoais”, com 7 respostas (7,52%); e outras, com 6 respostas (6,45%).

Na categoria “Atividades Acadêmico-extracurriculares” destacou-se a respostas “Período de provas”. A Atividade acadêmico extra-curricular e Falta de estrutura, seguida pela categoria Administração foram os principais pontos negativos do alojamento. As categorias Qualidade acadêmica e Mobilidade também foram citadas. Achados igualmente nos estudos de Laranjo e Soares (2006).

A décima questão, “Aponte os pontos positivos do alojamento”, teve como objetivo compreender se o estudante percebeu positivamente a moradia no alojamento. “Obteve-se 108 respostas e foram classificadas nas seguintes categorias: “Comodidade”, “Boas relações Interpessoais”, “Boa Infraestrutura”, “Crescimento Pessoal” e outras, conforme a Tabela 11.

CATEGORIAS	Frequência	Frequência
	Simple	Percentual
Comodidade	68	62,96
Boas relações Interpessoais	15	13,88
Boa Infraestrutura	14	12,96
Crescimento Pessoal	9	8,33
Outras	2	1,85
Total	108	100,

Tabela 11 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Aponte os pontos positivos do alojamento”

Em relação à questão 10, “Aponte os pontos positivos do alojamento”, as respostas foram agrupadas na categoria “Comodidade”, com 68 respostas (62,96%); seguidas pela categoria “Boas relações Interpessoais”, com 15 respostas (13,88%);

“Boa Infraestrutura”, com 14 respostas (12,96%); “Crescimento Pessoal” com 9 respostas (8,33%); e outras, com 2 respostas (1,85%).

Na categoria “Comodidade”, a respostas mais frequentes foi: “Ser próximo dos prédios (salas de aula, biblioteca, salas de estudo, restaurante, etc).

Na questão dez os pontos positivos do alojamento foram ressaltados, sendo a comodidade destacada por ser a categoria que obteve 62,96 % (f=68) das respostas. Este resultado foi bastante relevante e demonstra que a assistência estudantil influencia no desempenho acadêmico do estudante, particularmente no de baixa renda. Isso também foi demonstrado na pesquisa de Laranjo e Soares (2006), onde os estudantes também ressaltaram os aspectos positivos das moradias estudantis como possibilidade de fazer economia de tempo e de gastos.

A décima primeira questão, “Aponte os pontos negativos do alojamento”, buscou investigar se o estudante vivenciou aspectos negativos no alojamento. Obteve-se 114 respostas e foram classificadas nas seguintes categorias: “Falta de Infraestrutura”, “Falta de Regras” “Dificuldade de Relacionamentos Interpessoais” e outras, conforme a Tabela 12.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Falta de Infraestrutura	53	46,49
Falta de Regras	31	27,19
Dif. de Relacionamentos Interpessoais	24	21,05
Outras	6	5,26
Total	114	100,

Tabela 12 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Aponte os pontos negativos do alojamento”

As repostas desta pergunta foram categorizadas em “Falta de Infraestrutura”, com 53 respostas (46,49%); “Falta de Regras”, com 31 respostas (27,1%); “Dif. de Relacionamentos Interpessoais”, com 24 respostas (21,05%); e outras com 6 respostas (5,26%).

Na categoria “Falta de Infraestrutura”, as resposta mais frequentes foi: “Más condições de uso de alguns banheiros (compartilhado, no corredor, etc.)”.

A décima segunda questão, “Se você comparasse satisfação e estresse em relação ao alojamento, qual seria o predominante?”, buscou investigar se a percepção do estudante foi maior em relação à satisfação ou ao estresse no alojamento. Foram encontradas 76 respostas, que foram classificadas nas seguintes categorias: “Boas Relações Interpessoais”, “Dificuldades de relações interpessoais”, “Comodidade” e outras, conforme a Tabela 13.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Satisfação	58	76,32
Estresse	15	19,74
Outras	3	3,95
Total	76	100,

Tabela 13 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Se você comparasse satisfação e estresse em relação ao alojamento, qual seria o predominante?”

Nesta pergunta foram encontradas 76,32% (f=58) respostas para “satisfação” no alojamento e 19,74% (f=15) para “estresse”; e outras com 3,95% (f=3) respostas.

Apesar de várias demonstrações de estresse apresentadas, o sentimento de satisfação foi bem mais expressivo, com 76,32% das repostas, em detrimento do estresse, com 19,74%. As respostas “Consigo ver o alojamento como um lar” e “Adquiri amigos para a vida toda” demonstraram como o alojamento, para 76,32% dos estudantes, criou vínculos afetivos. A importância do alojamento foi apontada por Laranjo e Soares (2006), que demonstraram que a casa estudantil é um espaço muito importante de aprendizagem de cultura, valores e ideais.

A décima terceira questão, “Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?”, visou investigar se o estudante teria outras questões que não foram perguntadas ou colocadas nas respostas anteriores. Foram encontradas 30 respostas, que foram categorizadas em “Falta de Infraestrutura”, com 9 respostas (30%); “Administração”, com 8 respostas (26,66%); “Boas relações interpessoais”, com 5 respostas (16,66%); “Dificuldades nas Relações Interpessoais, com 2 respostas (6,66); e outras com 6 respostas (20%), como demonstrado na tabela 14.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Falta de Infraestrutura	9	30,00
Administração	8	26,66
Boas relações interpessoais	5	16,66
Dificuldades nas Relações Interpessoais	2	6,66
Outras	6	20,00
Total	30	100,

Tabela 14 - Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?”

Na categoria “Falta de Infraestrutura” foram dadas as respostas, “Seria fundamental reformar todos os prédios de todos os alojamentos”, “A meu ver, deveria haver mais disponibilidade de vagas femininas, já que muitas alunas que precisam, ainda ficam de fora”.

A percepção dos participantes, em relação ao estresse, não foi tão expressiva

durante a adaptação. Destacam-se sentimentos de felicidade e satisfação com a conquista de uma vaga tão almejada numa universidade federal. Isto significa a realização de um objetivo compartilhado com as expectativas da família, onde vislumbram que o curso superior permitirá que tenham acesso ao mercado de trabalho (LARANJO; SOARES, 2006) . Em contraste, alguns estudantes sentiram-se ansiosos e com medo do novo, pois não se consideravam preparados para sair de casa.

No final do primeiro período, a maioria dos estudantes apresentou-se bem adaptada à universidade, principalmente em conviver com colegas dos alojamentos. As interações sociais foram enriquecedoras em suas experiências de vida, ou seja, as diferenças sociais e culturais criaram união e respeito com o próximo. A resposta de um estudante participante da pesquisa resumiu o sentimento que foi exposto pelos participantes que experimentaram o alojamento de forma positiva: “O melhor do alojamento são as pessoas que moram nele, é o que faz se tornar meu lar”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os estudantes quando ingressaram nesta Universidade Rural prevaleceram os sentimentos de felicidade e de realização. Pode-se sugerir que esta universidade representou para estes estudantes e para suas famílias o caminho para uma vida melhor, isto é, a esperança de inserção no mercado de trabalho, resultando no alcance de melhora do poder aquisitivo, assim como observado por Souza e Souza (2006). Por outro lado, os estudantes que se sentiram insatisfeitos demonstraram sentimentos de ansiedade, o que para eles o ingresso representou um momento bastante peculiar.

Quando os estudantes ingressam na universidade passam por um processo de transição. De acordo com Lucchiari (1993), uma das mudanças ocorridas na adolescência é a busca por uma escolha profissional. Além disso, os jovens que saem de suas casas de origem, experienciam uma mudança significativa. Este momento constitui-se como ponto fundamental para o ingresso na vida adulta (CARTES; McGOLDRICK, 1995), assim como tiveram maiores dificuldades por saírem do seu contexto familiar pela saudade e preocupações em se manterem financeiramente na universidade.

De modo geral, os resultados apontaram que a experiência de viver no alojamento, no início foi complicada, principalmente pela convivência com os colegas de quarto e o diálogo inicial com a administração. Por outro lado, a estrutura deficiente influenciou essa convivência, o que causou estresse excessivo naquele momento. Em contrapartida, os estudantes que se sentiram satisfeitos relataram boas relações nesse início, sentiram-se bem acolhidos pelos colegas do quarto. A assistência estudantil, nesta pesquisa, foi considerada responsável e carente de recursos, necessitando de melhorias para se tornar eficaz e garantir condições para que o estudante permaneça na universidade e conclua seu curso superior.

No momento em que o questionário foi aplicado, os estudantes estavam cursando o segundo período do curso e foram preponderantes ao apontar os aspectos positivos em relação à convivência nos alojamentos. Valorizaram as trocas de experiências, a moradia com pessoas de diferentes lugares, condições e culturas, demonstrando que as diferenças só enriqueceram a convivência no alojamento. A esse respeito, Paula (2004) reafirma que os vínculos estabelecidos entre os estudantes desta universidade se tornam firmes o bastante para permitir o encontro de vários deles mesmo após muitos anos de conclusão da graduação.

Observou-se que a Assistência Estudantil é responsável por manter os estudantes com vulnerabilidade social na universidade e o alojamento é uma das relevantes assistências nessa permanência.

Para futuros trabalhos, é recomendável que este estudo seja expandido para os demais anos de moradia do alojado, de forma a entender a percepção do estresse até o final do curso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1994. p. 20.

BERNIER, A.; LAROSE, S.; WHIPPLE, N. **Leaving home for college: A potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns**. *Attachment & Human Development*, v. 7, n. 2, p. 171-185, 2005.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. *As mudanças no ciclo de vida familiar*, v. 2, n. p. 7-29, 1995.

CORRAL-MULATO, S.; BALDISSERA, V.D.A.; SANTOS, J.L.D.; PHILBERT, L.A.D.S.; BUENO, S.M.V. **Estresse na vida do acadêmico em enfermagem.(Des) conhecimento e prevenção**. *Invest Educ Enferm*, v. 29, n. 1, p. 109-117, 2011.

FIGUEIREDO, R.M.; OLIVEIRA, M.A.P. **Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental**. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 3, n. 1, p. 5-18, 1995.

FURTADO, E.D.S.; FALCONE, E.M.D.O.; CLARK, C. **Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro**. *Interação em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2005.

LAFRENIERE, K.D.; LEDGERWOOD, D.M.; DOCHERTY, A.L. **Influences of leaving home, perceived family support, and gender on the transition to university**. *Guidance & Counseling*, v. 12, n. 4, p. 14-19, 1997.

LARANJO, T.H.M.; SOARES, C.B. **Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas**. *Revista Saúde Pública*, v. 40, n. 6, p. 1027-1034, 2006.

LUCCHIARI, D.H.P.S. **O que é orientação profissional? Uma nova proposta de atuação**. In: Lucchiari, D. H. P. S. (Ed.). *Pensando e vivendo a orientação profissional*, São Paulo: Summus, 1993. p. 11-16.

MONDARDO, A.H.; PEDON, E.A. **Estresse e Desempenho Acadêmico em Estudantes Universitários**. *Revista de Ciências Humanas*, v. 6, n. 6, p. 2005.

SOUSA, L.M.; SOUSA, S.M.G. **Jovens universitários de baixa-renda e a busca pela inclusão social via Universidade**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2006.

SOUSA, L.M.; SOUSA, S.M.G. **Significados e sentidos das casas estudantis e a dialética inclusão-exclusão**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 29, n. p. 4-17, 2009.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Josinei Vilarino Figueiredo

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri
Diamantina-MG

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri – Diretoria da Educação a Distância
Diamantina-MG

RESUMO: A Educação Básica Indígena, direito elementar dessa etnia, ainda suscita questionamentos, sobretudo destinados às políticas públicas. Nesse contexto, o trabalho em questão tem o objetivo peculiar de analisar as políticas públicas da Educação Escolar Indígena. É fato a complexidade da temática, mas nesse espaço procurou-se responder ao seguinte questionamento: Quais os avanços e desafios políticos são inerentes à Educação Escolar Indígena? Para analisar essa questão realizou-se uma pesquisa fundamentalmente bibliográfica, de caráter qualitativo e exploratório. A revisão sistemática foi desenvolvida no período entre janeiro a julho de 2019 e baseada em materiais já existentes, constituída principalmente de livros e artigos científicos. Os dados eletrônicos foram levantados em artigos contidos na base de dados do SCIELO e no portal da CAPES. Assim, esse aporte teórico que subsidiou nosso estudo foi: as legislações

educacionais que amparam a Educação Indígena e as obras de Santos (2009) e Grupione (2006), dentre outras. Os resultados evidenciaram que, apesar dos notórios avanços políticos destinados à Educação Indígena, ainda existem desafios, como a evasão escolar do indígena, a baixa escolaridade, a pouca participação na elaboração das políticas, dentre outras. Destarte, como esse estudo espera-se contribuir para uma maior visibilidade das políticas educacionais indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Indígenas; Avanços; Desafios.

PUBLIC POLICIES IN INDIGENOUS EDUCATION

ABSTRACT: Indigenous Basic Education, an elementary right of this ethnicity, still raises questions, especially for public policies. In this context, the work in question has the peculiar objective of analyzing the public policies of Indigenous School Education. It is a fact the complexity of the theme, but in this space we tried to answer the following question: What are the advances and political challenges inherent to Indigenous School Education? To analyze this question, a fundamentally qualitative and exploratory bibliographic research was conducted. The systematic review was developed from January to July 2019 and based

on existing materials, consisting mainly of books and scientific articles. Electronic data were collected from articles contained in the SCIELO database and CAPES portal. Thus, this theoretical support that supported our study was: the educational laws that support the Indigenous Education and the works of Santos (2009) and Grupione (2006), among others. The results showed that, despite the notable political advances for Indigenous Education, there are still challenges, such as the dropout of the indigenous, low education, little participation in policy making, among others. Thus, as this study is expected to contribute to greater visibility of indigenous educational policies.

KEYWORDS: Indigenous public policies; Advances; Challenges.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de qualidade é direito elementar do cidadão e na realidade brasileira tem se constituído em um desafio, visto seu poder de promoção e de transformações social e econômica de um determinado povo. Em outro viés, a abrangência e as perspectivas educacionais permitem ao “indivíduo” tomar conhecimento de suas possibilidades, assegurando-lhe melhores condições de vida e superação dos obstáculos impostos pela sociedade contemporânea.

Na sociedade moderna, uma gama de legislação garante ao indígena o direito à educação de qualidade com escolas e professores da mesma etnia, currículos, disciplinas, materiais didáticos e calendários específicos, respeitando toda a complexidade e as questões culturais. Na Constituição Federativa do Brasil de 1988, por exemplo, em seu Capítulo III, Artigo 210 é assegurado aos indígenas a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Na mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, assegura aos índios o direito à educação escolar, objetivando fortalecer as práticas culturais e a língua materna.

Entretanto, ao estudar o processo educacional indígena no Brasil, faz-se necessário contextualizá-lo às terminologias desafio e superação - que fazem parte da história geral desses povos desde o processo da colonização, em solo canarinho. Segundo Santos (2009), a historicidade enfatiza que os índios, há tempos, sofrem ameaças de extinção, sendo o início marcado pelos desbravadores estrangeiros, que objetivavam a ascendência sobre os povos que aqui já habitavam. O fato é que a “invasão” do Brasil, conjugada à ausência de políticas específicas e eficazes, fazem emergir, a partir do Século XX os primeiros movimentos em direção à preservação de suas culturas e identidades.

Assim, percebe-se que a educação indígena vivencia uma constante luta pela efetivação de seus direitos, que já teve avanços com o passar dos anos, mas ainda embarra em inúmeros e relevantes obstáculos para consolidar esse processo educacional com todas as suas peculiaridades.

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E BREVE HISTORICIDADE

A historicidade evidencia que os povos indígenas foram tempos após tempos submetidos a uma diversidade de políticas. No entanto, a maioria dessas não partia da premissa de que esses povos são possuidores de cultura diferenciada - o que é essencial para o reconhecimento social e legal, além da afirmação e valorização da identidade dessa etnia (SANTOS, 2009).

No Brasil, o atendimento educacional aos povos indígenas remota há tempos: os fatos históricos evidenciam que, desde a colonização, os aborígenes receberam uma educação sistematizada. E assim, durante décadas esse processo educacional não se atentou às peculiaridades dos indígenas, às reais necessidades das aldeias. Primeiro missionários, depois professores não indígenas, que não compreendiam a cultura e a forma própria de viver dos nativos.

Até a década de 70, por exemplo, a educação indígena ainda esteve muito atrelada com as questões relacionadas à colonização portuguesa, sobretudo nos aspectos religiosos, como a catequese e a própria dificuldade de socialização dos indígenas perante a sociedade da época. Entretanto, fatores econômicos e sociais sempre pautavam e sobressaiam nessa relação.

Não obstante, aos poucos esse quadro foi se transformando, embora a passos lentos. Ainda no período militar surgiram muitas organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena, sobretudo com a temática educacional. Essa temática foi ganhando proporção e, atualmente, cada vez mais o índio necessita de uma educação voltada para a sua realidade cultural, social e econômica, sobretudo em uma sociedade capitalista. (FERREIRA, 2001).

Em comparação, afirma-se que no

Brasil colonial a intenção era civilizar/catequizar o indígena. Já no Brasil republicano (até a Constituição de 1988), a intenção era integrar o indígena à sociedade nacional. Essa mudança aconteceu devido a denúncias nacionais e internacionais quanto ao não respeito aos povos indígenas (SANTOS, 2011, p. 4).

Assim, é possível inferir que nos anos 80 a questão indígena ganhou maior notoriedade, sobretudo em função dos direitos formais garantidos via Constituição. Assim uma nova política pública era implantada, o que de certa forma revolucionou não somente a educação dos índios, mas o país como um todo. Acrescenta-se a esse período histórico, o fim da ditadura militar e conseqüentemente todas as mudanças econômicas, políticas e sociais que o país vivenciava.

Portanto, acreditamos que a passagem dos anos 80 para os anos 90, se concretizou como um período essencial para essas transformações na educação indígena. A nova Constituição associada às primeiras organizações de professores indígenas fez com que essa temática ganhasse certa visibilidade, com a exigência de políticas públicas específicas (GRUPIONI, 2008).

Luís Donizete Benzi Grupioni (2008), afirma que a defesa das causas educacionais

indígenas está ancorada em uma escola diferenciada, democrática, que dialoga com a língua materna e os conhecimentos, que respeita a diversidade ética e cultural dos povos. E essa perspectiva por muitos anos ficou negligenciada.

Diante do supracitado, é pertinente recorrer ao conceito de educação escolar que se constitui apenas em “[...] uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros” (URQUIZA & NASCIMENTO, 2010, p. 116). Logo, presume-se que a “educação escolar indígena, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (LUCIANO, 2006, p. 129).

A primeira legislação nacional que apresenta diretrizes para delinear o direito aos indígenas à escola específica é a Constituição Federal de 1988, resguardando aos nativos o direito à “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art. 210, § 2º).

Apesar da Carta Magna de 1988 não citar a formação de professores indígenas, não resta dúvidas de que impulsionou significativamente outros instrumentos normativos direcionados a desencadear as políticas públicas para educação escolar indígena.

Dentre os marcos legais dessa temática, expõe-se o Decreto Presidencial nº 026/1991 que, no artigo 1º, atribui “ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino”. A partir desse momento a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) não é mais a responsável por conduzir os processos de educação escolar indígena, que fica agora a cargo dos Governos Federal, Estadual e Municipal. Essa iniciativa gerou um paradoxo: se por um lado deu maior autonomia e visibilidade as políticas públicas para a educação indígena, por outro gerou um constante atrito com Estado e sobretudo municípios, que em sua grande maioria não possuem relação amistosa com os indígenas.

Na sequência à historicidade política, é criada, junto ao Ministério da Educação (MEC), a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, através da Portaria Interministerial nº 559/1991. Nesse Decreto, a questão da formação do professor indígena é citada, posto que, segundo o documento “deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas” (Art. 7º, §1º). Em complemento, o Artigo 7, §2º, mesmo não determinando, ressalta a preferência pelo “professor índio” para atuar nas aldeias. É relevante mencionar ainda a garantia de “isonomia salarial entre professores índios e não-índios, respeitadas as qualidades profissionais e vantagens específicas” (Art.12).

Em 1993, o Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com o fito de garantir o respeito às peculiaridades dos indígenas, bem como à diversidade linguística, sociocultural e

histórica desse povo.

No que reporta à formação de professores, as Diretrizes em questão destacam que esse processo é necessário e emergencial, sendo reafirmado o direito dos nativos a ter índios como professores de suas escolas. O documento cita uma problemática: embora algumas instituições educativas das aldeias já tenham índios como professores, esses se limitam às atividades básicas de alfabetização, pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. Assim, “São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios”, o que evidencia a necessidade dessa formação (BRASIL, 1993, p. 21).

Nessa conjuntura, nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, é reafirmada a questão de que é crucial a presença de professor indígena em todas as modalidades de ensino, sendo, portanto necessário investir no processo formativo e contínuo do professor índio, bem como na capacitação especializada aos formadores dos professores índios, posto que se trata de uma formação docente e, portanto, precisa ser dotada de qualidade (BRASIL, 1993).

Um outro marco histórico para a Educação Indígena é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996. No Artigo 79, §1º e §2º, dessa legislação está explícito que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. Tais “programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas” e “incluídos nos Planos Nacionais de Educação”.

Na sequência dos fatos, emerge o Parecer Nacional de Educação nº 014/1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O documento enfatiza a essencialidade de profissionais pertencentes às sociedades envolvidas na educação indígena para atuar nas aldeias, como forma de garantir que essa educação seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades desses povos.

Assim, percebemos que a população indígena é melhor assistida por professores da mesma etnia, que conhece e respeita as questões culturais. Todavia, esses profissionais necessitam de formação, de uma pedagogia voltada a sua realidade (BRASIL, 1999).

No que reporta à formação, o Parecer 014/1999 destaca que muitos dos métodos de ensino utilizados nas instituições escolares e mesmo em cursos de formação de professores índios são pautados por concepções ultrapassadas, evidenciando a necessidade de mudanças, que resultem na elaboração de novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola, capazes de aprimorar esse processo formativo e, assim, a educação escolar indígena.

Outrossim, a Resolução nº 03/1999 é aprovada com vistas a contribuir para a efetivação de uma formação específica destinada a professores aborígenes,

sendo ressaltado que essa até pode ocorrer em serviço ou mesmo paralelamente à escolarização do índio.

De acordo com essa Resolução nº 03/1999 fica a cargo dos Estados brasileiros:

a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios; b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico; e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas. (BRASIL, 1999, Art. 9º, II).

Seguindo uma linha de competências, a Resolução nº 03/1999 determina que à União fica a tarefa de manter a técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas.

Nesses programas, ressalta-se que “a formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores” (RESOLUÇÃO nº 03/1999, Art. 6º). Assim, reitera-se que os cursos formativos deverão estar pautados na:

[...] constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1999, Art. 7º).

Em continuidade às políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação - PNE/2001, aprovado pela Lei 10.172/2001, expõe uma meta referente à formação de professores indígenas, orientando que seja formulado, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de outras instituições de nível equivalente. Justifica-se esse prazo considerando ser essa uma condição essencial para se efetivar uma escola de qualidade e significativamente específica à realidade indígena.

Concomitante ao PNE/2001, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, o direito dos povos indígenas à educação diferenciada continua sendo resguardado, ficando então afirmado que “as populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria” (PDE, 2007, p. 37).

Interessante ponderar que no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 tanto as comunidades indígenas quanto os demais atores sociais são chamados à construir juntos arranjos étnico-educativos, “ensejando um novo desenho do

regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada” - o que representa uma avanço, posto que ouvir as camadas sociais é essencial para traçar política públicas realmente eficazes (PDE, 2007, p. 37).

É relevante comentar ainda que as diretrizes do PDE /2007 voltam-se ao fortalecimento da Educação Indígena, procurando então satisfazer os anseios desses povos, e assim incluir o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas, considerando a demanda nas aldeias por professores licenciados.

Na sequência, o Decreto nº 6.861/2009 também vem reafirmar o direito à formação de professores indígenas, orientando a elaboração de um plano de ação, no qual deverá conter:

- I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;
- II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;
- III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e
- IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena. (BRASIL, 2009, Art. 8º).

Posteriormente, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica são aprovadas através da Resolução nº 05/2012. Nessas, com o fito de valorizar a sabedoria local e aprimorar a formação do professor indígena, os sistemas de ensino são orientados a integrar nos processos de formação a colaboração e atuação de especialistas na cultura local. Assim, inferimos que os conhecimentos tradicionais, são essenciais para a existência dos indígenas, que veem nos pajés, nas parteiras e nos rituais, a forma de preservar seus costumes (BRASIL, 2012).

No documento em questão é reafirmado ainda que “a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012, Art. 19).

Por último, cita-se a Resolução nº 01/2015 que se institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, visando “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos”. (Art. 1º, Parágrafo Único).

De acordo essa Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2015, a formação de professores indígenas deve acontecer preferencialmente em nível

superior e, excepcionalmente, em nível médio e em cursos específicos, visando ao exercício da docência e da pesquisa assumida prioritariamente como princípio pedagógico.

Destarte, diante do ordenamento jurídico ora apresentado, é importante inferir também as significativas conquistas políticas relacionadas à formação de docentes indígenas, bem como dos programas e projetos realizados por secretarias de educação e universidades no Brasil. Não obstante, percebemos que o caminho é longo. Na prática há ainda um número considerável de escolas indígenas que possui professores não indígenas e/ou professores indígenas sem a devida formação, evidenciando então a essencialidade de fazer valer nas práticas todas as legislações em questão.

Vale ainda frisar que na década de 2000 a educação indígena conquistou seus avanços mais sólidos. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012), esse período se consolidou com diversas políticas públicas para as minorias em geral. Para as autoras, especialmente os anos entre 2002 e 2010 foram marcados por grandes conquistas, que perpassam desde a expansão da Educação Superior nos setores públicos e privados, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), até o reconhecimento da educação indígena, de quilombolas e de populações ribeirinhas com identidades específicas, além da consolidação do sistema de cotas nas universidades. No que tange aos avanços políticos destinados aos povos indígenas - foco desse trabalho, as estudiosas afirmam que o estudo da história e da cultura indígena na escola está regulamentado pela Lei nº 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensinos Fundamental e Médio do país - como forma de enfatizar as contribuições desse povo nas áreas social, econômica e política na história do Brasil.

Destarte, é imperioso discutir essa questão da formação profissional indígena para que esse se torne um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade e do conhecimento cognitivo. Vale frisar também a importância de conhecer a história e o longo caminho percorrido para a consolidação das políticas públicas na educação indígena, trajetória essa repleta de lutas e conflitos que se renovam a cada dia, a cada governo.

2.1 Desafios das políticas públicas da educação indígena

Apesar das gradativas conquistas da Educação Indígena, acredita-se que um dos desafios está no grau de escolaridade: o Censo Escolar de 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado pelo Ministério da Educação (2007) evidencia que mais da metade dos indígenas espalhados pelo Brasil só possui no máximo até o Ensino Médio ou Magistério Completo, demandando sempre reflexões que ensejam novas políticas públicas sobre a temática.

Nesse contexto, a evasão se torna um problema relevante: o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) apontou, em um estudo de 2009, que dos 6.000 estudantes indígenas de cursos de graduação de todo o país, pelo menos 20% não conseguiam concluir seus estudos. A entidade em questão explica essa evasão indígena considerando fatores como “o preconceito, a língua, a ausência de conteúdo básico das etapas iniciais da atividade escolar, além do baixo valor das bolsas” (COUTO, 2009, p. 1).

Há de se considerar também os desafios que permeiam a educação básica dentro das próprias aldeias: ainda existem aulas em lugares improvisados, infraestrutura física, inadequada, recursos humanos com baixa formação (ainda são poucos os professores de escolas indígenas que cursaram graduação), e outros fatores socioeconômicos (AYLWIN, 2009).

É preciso destacar ainda a necessidade de efetivar uma escola indígena com todas as suas peculiaridades, garantindo a inserção e permanência do índio na sociedade, nas escolas e nas universidades, de forma a respeitar suas especificidades e sua diversidade cultural.

Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural (LIMA, 2012, p. 6).

Destarte, vale ressaltar que, de fato as legislações nacionais que propagam e defendem uma educação com foco na interculturalidade, tiveram sim avanços ao longo da história. Não obstante, a realidade da educação voltada para os povos indígenas ainda se difere da propagada nos marcos legais.

A escola para ser indígena, necessariamente, deve propiciar o acesso aos saberes da cultura dominante, porém, antes disso, precisa estar priorizada a cultura local, os saberes a organização social e a visão de mundo indígena, que antecedem aos da cultura dominante (MELCHIOR, 2009, p. 372).

Logo, presumimos que a construção toda e qualquer política pública direcionada à educação indígena precisa necessariamente ter a participação do índio, conhecedor da cultura local e de todas as suas especificidades. A partir de então é possível discutir sobre os vários aspectos educacionais, como a formação de professores e sua prática pedagógica, a inserção e permanência do índio na universidade, e a questão interculturalidade na sala de aula.

Vale frisar também que a recente mudança no Governo, sobretudo em níveis Federal e Estadual aparece como um desafio para as políticas públicas da educação indígena. A ausência de um projeto de trabalho para essa etnia e as declarações polêmicas dos políticos justificam essa preocupação dos indígenas. Entretanto, espera

se que essa perspectiva não se consolide e que os indígenas sejam respeitados como sujeitos ativos e participativos na sociedade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações do presente trabalho não pretendem de forma alguma por fim à discussão sobre as políticas educacionais indígenas ao longo da história brasileira; muito pelo contrário, pretende-se suscitar uma reflexão sobre essa temática, a fim de proporcionar notoriedade e contribuir para o aprimoramento da educação escolar indígena.

Com base nas legislações apresentadas, observou-se a emblemática das políticas públicas educacionais voltadas aos indígenas. O avanço é notório: da catequização à tentativa de uma educação multidisciplinar. Instrumentos jurídicos, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB até reverteram algumas situações ao inserir tópicos específicos para a educação indígena.

Há de se considerar ainda que a reserva de vagas para os povos indígenas, a expansão universitária destinada a essa etnia; a criação de cursos de graduação específicos para os indígenas, como as licenciaturas interculturais são marcos essenciais para o fortalecimento de políticas de ensino diferenciadas.

Não obstante, apesar de todas as legislações já existentes sobre a educação indígena, são ainda percebidas relevantes inquietações sobre essa temática. A pouca participação do indígena na construção das políticas públicas, a baixa escolaridade, a evasão das universidades, a dificuldade na formação do professor indígena podem estar associadas à forma como se pretendeu inserir esses povos na sociedade dos considerados brancos. Assim, as estratégias desenvolvidas até aqui ainda necessitam ser pensadas.

O fato é que as indefinições e a exploração do passado contribuem para que uma política pública educacional genuinamente indígena seja estabelecida, com vista a reduzir as desigualdades, o preconceito, os conflitos culturais e de fato conceber a importância do indígena na formação do Brasil.

REFERÊNCIAS

AYLWIN, José. . **Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: confinamento e tutela no século XXI** (Informe 3, International Work Group for Indigenous Affairs). São Paulo: IWGIA, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena

no Brasil. SILVA, Luiz F. V. e. (org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. SILVA, Luiz F. V. e. (org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. 2.ed. Brasília: MEC/ SEF/ DPEF, 1993.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. SILVA, Luiz F. V. e. (org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. **Parecer nº 14, de 14 de Setembro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 1999.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação. SILVA, Luiz F. V. e. (org.). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI, 2008.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe Sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Plano de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/04/2007.

_____. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, define sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras Providências. Brasília, DF, 2009.

_____. **Resolução nº 05, de 22 de Junho de 2012**. Fixa Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. **Resolução nº 01, de 08 de Janeiro de 2015**. Fixa Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, 2015.

COUTO, Rodrigo. Evasão indígena. **Correio Braziliense**, 13 de setembro de 2009, p.15. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100054 Acesso em 05 de julho de 2019.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, Aracy.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2005**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> Acesso em 08 de março de 2019.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, 2008. (Tese de doutorado em Antropologia, USP).

LIMA, José Airtom da Silva. **Conquistas e novos desafios das políticas públicas em educação indígena no estado fronteiro de Roraima**. 2012. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política –PPGPOL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e o Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe-NECAR, da Universidade Federal de Roraima. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/download/9449/6967 Acesso em 05 de julho de

2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MELCHIOR, M. N. Políticas públicas para a educação indígena na cidade de Barra das Garças MT – UFG/UNIVAR. **Anais...** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR. 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/programacao.html>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Educação Escolar Indígena**: um estudo da relação com o saber de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do povo indígena Kiriri. 2009. 60f. Monografia (Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2009.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. **Anais...** UFRGS, 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0271.pdf Acesso em 20 de junho de 2019.

URQUIZA, Antônio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.113-132, Jan/Jun 2010.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ABORDANDO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO

Luana Cristina Barbieri da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho
Muzambinho – MG

Weverton Rodrigo Macena de Mendes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho
Muzambinho – MG

Bruno Dalbello da Silva Elias

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho
Muzambinho – MG

Fernando Luis de Moraes Rocha

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho
Muzambinho – MG

Antonio Donizetti Durante

Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida
Muzambinho-MG

Ingridy Simone Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho
Muzambinho – MG

grande importância quando se trata da temática de Doenças Sexualmente Transmissíveis, visto que o sistema de saúde pública citado acima realiza ações para o combate, prevenção e tratamento de tais patologias, mesmo que estas, muitas vezes, não são de conhecimento da população. O grupo de alunos do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- do IFSULDEMINAS – Muzambinho trabalhou essa relação de temáticas com alunos de 1º ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, da cidade de Muzambinho-MG. Utilizando um embasamento teórico, e metodologia prática, o grupo conseguiu atingir os resultados esperados, gerando uma discussão acerca da temática bastante saudável entre os colegas de turma.

PALAVRAS-CHAVE: saúde, ensino, DSTs

PEDAGOGICAL PRACTICE: ADDRESSING SINGLE HEALTH AND SEXUALLY COMMUNICABLE DISEASES

ABSTRACT: The SUS - Unified Health System - is of great importance when it comes to the theme of Sexually Transmitted Diseases, since the public health system mentioned above performs actions to combat, prevent and treat such diseases, even if they are often are not known to the population. The PIBID - IFSULDEMINAS Institutional Scholarship

RESUMO: O SUS – Sistema Único de Saúde – tem

Initiative Scholarship Program - Muzambinho worked on this thematic relationship with first year high school students at the Professor Salatiel de Almeida State School, in the city of Muzambinho-MG. Using a theoretical background and practical methodology, the group was able to achieve the expected results, generating a discussion about the very healthy theme among classmates.

KEYWORDS: health, teaching, STDs

1 | INTRODUÇÃO

A temática Sexualidade e DSTs ainda é um tabu em nossa sociedade, e isso afeta diretamente a abordagem do assunto em sala de aula, embora seja de extrema importância, visto que, segundo Taquette, Vilhena e Paula (2004): “a juventude é a fase da vida onde há prevalência de contaminação de Doenças Sexualmente Transmissíveis, por diversos fatores: baixa idade das primeiras relações sexuais, a variabilidade de parceiros, o não uso de preservativo e o uso de drogas ilícitas”.

Relacionado com o tema, em 1999, o Governo Federal do país, criou a Política Nacional De DST/AIDS - PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E ESTRATÉGIAS, um documento que sistematiza as diretrizes que norteiam as ações do Programa Nacional de DST/Aids no âmbito da Secretaria de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde (CHEQUER, 1999.).

Quanto à abordagem do assunto em sala de aula, é necessário reconhecer que a tecnologia dispõe aos alunos um vasto conteúdo, das mais diversificadas áreas, formando um novo paradigma ao professor: Como utilizar essa tecnologia a favor do processo de ensino-aprendizagem? Segundo Mercado (2002) cabe à educação, o papel de nortear o aprendizado dos jovens, em meio às tecnologias, utilizando metodologias ativas, como debates, a fim de fazer com que o aluno mostre seu conhecimento e filtre aquilo que realmente lhe é importante, pessoal e academicamente.

Diante de todas essas afirmações, se faz necessária a abordagem, de uma forma não tradicional, das temáticas citadas acima em turmas de jovens, como por exemplo, Ensino Médio. Sendo assim, os alunos do PIBID trabalharam o assunto em turmas de 1ºs anos do Ensino Médio, com o intuito de levar conhecimento sobre o SUS e também de conscientização sobre DSTs.

2 | METODOLOGIA

A temática foi trabalhada em três turmas de Ensino Médio da Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida, na cidade de Muzambinho-MG, com aproximadamente 35 alunos em cada turma. O grupo de Pibidianos foi composto por quatro alunos do Programa: Bruno, Fernando, Luana e Weverton, e contava com a supervisão do

Professor Antônio Durante, e coordenação da Professora Ingridy Ribeiro.

Nas três turmas, inicialmente, foi pedido para que os alunos se organizassem em círculo, para desfazer a formação tradicional de sala de aula. Posteriormente foram feitas perguntas para os discentes, a fim de instigá-los a fazer um debate, extraindo seus conhecimentos sobre o assunto, bem como percebendo quais eram suas dúvidas.

Em seguida, aconteceu uma abordagem teórica do assunto, utilizando-se de apresentação de slides, contendo tópicos sobre o SUS, e sua contribuição para combate e prevenção de DSTs, bem como os malefícios de tais doenças.

Foram mostrados aos alunos os modelos anatômicos dos órgãos reprodutores, feminino e masculino, a fim de esclarecer dúvidas sobre o uso do principal método preventivo de DSTs: a camisinha, feminina e masculina. Foram convidados dois voluntários, para a colocação da camisinha nos modelos, enquanto os, Pibidianos, explicávamos as etapas.

Concluindo, foram feitas as considerações finais, contando com comentários dos alunos, sobre o conteúdo e a metodologia da aula.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três turmas participaram de forma bastante ativa no debate. Isso permitiu a observação de que os alunos já tinham um conhecimento prévio do assunto, e se sentiram bastante a vontade para expor suas idéias.

Os alunos apontaram ícones nas temáticas, as quais foram lapidadas, formando a ideia final do conteúdo. A maioria dos discentes apontou como principal meio de prevenção proposto pelo SUS, a doação de preservativos; e ao final da aula já sabiam que o SUS também promove palestras e campanhas sobre o tema, embora sejam pouco divulgadas e conhecidas.

Em relação às DSTs, os alunos apontavam no início da aula, principalmente o vírus HIV, causador Aids. Ao final, já foram capazes de apontar outras doenças, como Sífilis, Gonorréia, Hepatite, Clamídia, que foram as mais citadas.

A utilização dos modelos anatômicos tornou o momento um pouco mais descontraído, fazendo com que os alunos falassem abertamente o que já sabiam do assunto. Mais uma vez, estes já se mostraram com uma ideia introdutória bastante satisfatória. Ao final, essas ideias foram transformadas em dados científicos.

Ao final, os alunos elogiaram a metodologia. Segundo a turma, o debate valorizou as ideias prévias deles, apenas aperfeiçoando a linha de raciocínio. E a prática utilizando os preservativos mostrou de uma forma concreta, clara e objetiva, que a prevenção é possível.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a utilização da metodologia não tradicional, o uso do debate, pode-se perceber que os alunos possuem um grande conhecimento sobre a temática, e que se sentem bem mais desinibidos a participarem da aula, tornando esta bem mais produtiva. A utilização de modelos anatômicos mostrou-se bastante eficaz no processo de ensino-aprendizagem, por aproximar a aula à realidade dos alunos. Foi possível concluir que todo o conhecimento foi passado de forma satisfatória aos alunos, e com participação efetiva destes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Política Nacional de DST/Aids- **Princípios e Diretrizes**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_17.pdf>. Acesso em 05 jan. 2019.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Novas tecnologias na Educação: reflexo sobre a prática. Maceió: Ufal, 2002. p. 11-28.

TAQUETTE, Stella; VILHENA, Marília; PAULA, Mariana. **Doenças sexualmente transmissíveis na adolescência: estudo de fatores de risco**. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical, v.37, [S.l.], p. 210-214, maio. 2004.

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS (1997-2014): UM ESTUDO BASEADO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Juliane Cristina Ribeiro Borges de Souza

Universidade Federal de Uberlândia/Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Uberlândia, Minas Gerais

Neusa Elisa Carignato Sposito

Universidade Federal de Uberlândia/Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Uberlândia, Minas Gerais

RESUMO: Em tempos de avaliar e repensar os caminhos dos cursos de graduação e programas de pós-graduação em Educação no Brasil, são necessários estudos descritivos e analíticos que analisem a produção acadêmica. Percebe-se uma dificuldade na socialização das dissertações e teses dedicadas à Sexualidade e Educação. A presente pesquisa representa um desses estudos e tem como objetivo identificar e analisar a pesquisa acadêmica sobre Sexualidade na Educação, apresentada sob a forma de dissertações e teses no período compreendido entre 1997 e 2014, nas universidades públicas do estado de Minas Gerais, além de produzir um catálogo analítico-descritivo das teses e dissertações inventariadas.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade, Educação, Catálogo

SEXUALITY AND EDUCATION IN MINAS GERAIS (1997-2014): A STUDY BASED ON DISSERTATIONS AND THESES

ABSTRACT: In time to evaluate and rethink the paths of undergraduate and postgraduate programs in Education in Brazil, descriptive and analytical studies are needed to analyze academic production. There is a difficulty in the socialization of dissertations and theses dedicated to Sexuality and Education. This research represents one of these studies and aims to identify and analyze the academic research on Sexuality and Education, presented in the form of dissertations and theses from 1997 to 2014, in public universities in the state of Minas Gerais, in addition to producing an analytical-descriptive catalog of inventoried theses and dissertations.

KEYWORDS: Sexuality, Education, Catalog

1 | INTRODUÇÃO

Em tempos de mobilização de esforços para avaliar e repensar os caminhos dos cursos de graduação e programas de pós-graduação em Educação no Brasil, é oportuno o desenvolvimento de estudos descritivos e analíticos que incidam sobre o conjunto da produção acadêmica. Para dar conta dessa demanda, existe um campo especial

de investigação denominado de “Estado da Arte”, “Estado do Conhecimento” ou “Reconciliação Integrativa”.

Soares (2006) qualifica esse tipo de pesquisa como um campo de estudo que analisa, num recorte temporal definido, as características da evolução histórica, os movimentos do campo de pesquisa, revelando continuidades e mudanças de rumo, as tendências temáticas e metodológicas, os principais resultados das investigações, problemas e limitações, as lacunas e áreas não exploradas, detectando vazios e silêncios da produção. Assim, novos caminhos de pesquisa são indicados, dentre muitos outros aspectos que devem ser objeto de análise em relação à produção acadêmica em uma determinada área de investigação.

Facchini, Daniliauskas e Pilon (2013) explicita que embora o campo de estudos sobre sexualidade, gênero e sexualidade, diversidade sexual e/ou *queer studies* venham crescendo nas últimas décadas, são poucos os trabalhos que se propõem a acompanhar seu desenvolvimento através do tempo e que se dispõem a realizar uma revisão crítica da literatura produzida. Demandas por produção e difusão de conhecimento têm marcado presença em documentos de referência para políticas públicas em âmbito nacional, elaborados a partir de processos participativos como as Conferências Nacionais dos Direitos das Mulheres, as Conferências Nacionais de Políticas para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) e as Conferências Nacionais de Direitos Humanos (DANILIAUSKAS, 2011).

A considerável produção acadêmica das últimas décadas tem justificado a publicação de revisões bibliográficas, voltadas especialmente para o período que se inicia na década de 1990, quando foi possível registrar o crescimento e diversificação desses estudos no Brasil.

Em se tratando da produção acadêmica do tipo Estado da Arte relacionada ao tema na educação, alguns estudos já foram realizados, como os trabalhos de Figueiró (1996), Reis e Ribeiro (2004), Ribeiro (2004, 2005), Pinheiro da Silva e Megid Neto (2006), Vianna (2012), Gonini (2014) e Silva Junior e Canen (2015). Porém, ainda não há uma historiografia sobre o tema abrangente e aprofundada.

No caso das dissertações e teses, a situação é mais difícil e complexa, pois o processo de divulgação dessa produção é ainda pouco desenvolvido. A criação do Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode ser considerada como um marco da disseminação das teses e dissertações no Brasil. Ele surgiu no ano de 2002 e permitia recuperar somente os resumos das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil desde 1987. Porém, só em 2008, o Banco trouxe a ferramenta de metabusca que integra a atual versão do Portal de Periódicos. A metabusca permite aos usuários realizar consultas em diferentes bases de dados por meio de uma única consulta por autor, assunto e palavra-chave (CAPES, 2014).

Outro ponto relevante na divulgação de dissertações e teses foi que a partir de 2006, por meio de uma medida instituída pela CAPES, todos os programas de pós-

graduação do país detêm obrigatoriedade de disponibilizar eletronicamente o texto integral das dissertações e teses ali defendidas. No entanto, fica aí uma falha temporal de acesso à produção anterior a 2006, fator preponderante para a compreensão da trajetória histórica das pesquisas acadêmicas no país.

Ferreira (2002) sugere que o caminho mais seguro de coleta de dados, em se tratando de dissertações e teses, é pelos catálogos de teses e dissertações, que oferecem informações gerais sobre cada documento. Para o autor:

Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data de defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações e teses para serem inseridos nos catálogos (FERREIRA, 2002, p. 261).

Além desses dados identificadores, os catálogos oferecem, via de regra, um resumo que contém (ou deveria conter minimamente) informações sobre os objetivos, metodologia adotada, referências teóricas e conclusões.

Diante do exposto, percebe-se uma dificuldade na socialização sobre as dissertações e teses brasileiras dedicadas à Sexualidade e Educação, determinada pela escassa produção de pesquisas circunscritas a essa temática. Sendo assim, a presente pesquisa representa um desses estudos e tem como objetivo principal identificar e analisar a pesquisa acadêmica sobre Sexualidade na Educação, apresentada sob a forma de dissertações e teses no período compreendido entre 1997 e 2014, nas universidades públicas do estado de Minas Gerais. Para atingir o objetivo proposto, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as dissertações e teses defendidas na área de Educação entre 1997 e 2014, no estado de Minas Gerais, cujos programas de pós-graduação obtiveram notas de avaliação Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) igual ou superior a 3, selecionando os trabalhos que focalizam problemáticas relativas à Sexualidade e Educação no todo ou em parte do estudo;
- Produzir um catálogo analítico-descritivo das teses e dissertações inventariadas;
- Classificar o conjunto de trabalhos obtidos e descrever suas principais características com base em descritores configurados em cada trabalho.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo envolve a elaboração do Estado da Arte como opção metodológica. Abarca o tratamento de informações de ordem quantitativa e qualitativa e, desta forma, não adota-se uma postura de qualquer tipo de exclusão ou privilégio de uma dessas dimensões. Ao contrário, a perspectiva adotada é a de trabalhar as informações obtidas procurando analisar o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, supondo que eles se complementam e são necessários para explicar a realidade estudada.

Alves Mazzotti (1991) e Minayo (2001) recomendam evitar o estabelecimento de dicotomias entre as dimensões quantitativa e qualitativa nas pesquisas acadêmicas em Ciências Humanas e Sociais.

De modo geral, a investigação será desenvolvida em duas partes. A primeira parte é composta do levantamento quantitativo de dissertações e teses. Em um segundo momento, será realizado um estudo analítico, com base em descritores pré-definidos, principalmente com ênfase nos níveis de ensino, focos temáticos e problemáticas investigadas nas dissertações e teses.

Essas etapas se sobrepõem em alguns momentos, não acontecendo de maneira separada e sequencial, de modo que, vários procedimentos podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo, e outros podem ser retomados de acordo com a necessidade.

Dentro desse processo mais amplo, as etapas desenvolvidas podem ser assim esquematizadas:

Etapa 1 - Busca e identificação das dissertações e teses referentes à Sexualidade e Educação defendidas no período compreendido entre 1997 e 2014; obtenção de arquivos disponíveis dos respectivos trabalhos

No primeiro momento, foi realizada uma consulta à página na internet da Plataforma Sucupira (CAPES, 2014). Foi preenchido um formulário de consulta na mesma, com o objetivo de selecionar os programas de pós-graduação de universidades públicas do estado de Minas Gerais cuja nota de avaliação da CAPES fosse igual ou superior a 3, já que essa nota é dada

(...) aos programas recomendados pela CAPES ao reconhecimento (cursos novos) ou renovação do reconhecimento (cursos em funcionamento) pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC”. Essa avaliação, atualmente, é realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade (CAPES, 2015)

Os programas de Pós-graduação selecionados foram: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (nota=4), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (nota=7), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (nota=5) e Programa de Pós-graduação em Educação e Docência (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Minas Gerais (nota=5).

Inicialmente, o levantamento das dissertações e teses foi feito nos *sites* de cada programa de pós-graduação, com a busca por ano de defesa e as palavras-chave Sexualidade e Educação. Posteriormente, foi realizada uma busca pelo Banco de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando as palavras-chave Sexualidade e Educação.

Foram identificados 34 documentos sendo 23 dissertações e 11 teses e, em sua maior parte, os trabalhos completos estavam disponíveis nos *sites* dos programas de

pós-graduação. Houve dificuldades na identificação de documentos anteriores ao ano de 2002, principalmente pelo fato de um dos *sites* dos programas de pós-graduação (UFJF), não conter a lista de dissertações e teses defendidas em alguns dos anos de levantamento da presente pesquisa.

O processo de busca e identificação dos documentos foi iniciado no mês de maio de 2016 e ainda não foi encerrado. O trabalho de obtenção de arquivos das teses e dissertações também não foi concluído, sendo que somente 3 documentos, daqueles até agora levantados, não tinham seu arquivo disponível no *site* de seu programa de pós-graduação e/ou Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Pretende-se encerrar a identificação e obtenção de arquivos nos *sites* até agosto de 2017, sendo que, na ausência destes, será realizada uma busca dos trabalhos via contato com o autor ou com o programa de pós-graduação em questão.

Etapa 2 - Leitura e análise dos resumos e organização das informações bibliográficas dos respectivos trabalhos

Pretende-se realizar uma organização inicial dos trabalhos obtidos, por meio de leitura cuidadosa dos resumos e, a partir desta, preencher uma ficha individual para cada trabalho, elaborada com base nos descritores que serão apresentados a seguir (Etapa 3), com informações dos aspectos essenciais de cada trabalho.

Esse procedimento será adotado por facilitar a retenção de informações importantes sobre cada dissertação ou tese e os aspectos contemplados na referida ficha foram extraídos de trabalhos similares, em especial, Megid Neto (1999) e Fracalanza (1992).

Etapa 3 - Definição dos descritores utilizados na análise inicial dos trabalhos

Segundo Megid Neto (1999), tomando por referência trabalho anterior de Fracalanza (1992), descritor é o termo utilizado para indicar aspectos que serão analisados na classificação, descrição e análise das teses e dissertações identificadas. No caso desta investigação, serão utilizados praticamente os mesmos descritores empregados por Megid Neto (1999), com adaptações necessárias para garantir a especificidade do trabalho (estudos sobre Sexualidade e Educação).

Apesar disso, não será descartada a possibilidade de, ao aprofundar a análise das dissertações e teses, novas categorias de interesse surgirem, sendo, então, incorporadas ao conjunto da análise a ser realizada. De partida, os descritores empregados serão os seguintes:

- 1) Autor e Orientador do trabalho**
- 2) Grau de titulação acadêmica**
- 3) Instituição de origem do trabalho**
- 4) Ano de defesa da dissertação ou tese**
- 5) Projetos/Pesquisas que receberam financiamento e principais agências de fomento**

6) Nível Escolar

7) Foco Temático

Esse descritor é, sem dúvida, um dos mais importantes indicadores para a análise das tendências da produção acadêmica, já que permite uma reflexão sobre os temas e problemáticas que tem recebido maior atenção por parte dos pesquisadores ao longo do tempo.

O conjunto de indicadores para esse descritor foi configurado com base no Catálogo do Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOC) da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE-Unicamp) (MEGID NETO, 1998) e nas adaptações para expansão do mesmo de Teixeira (2008). No entanto, a partir do levantamento bibliográfico realizado, não foram encontrados descritores já adotados para um catálogo em Sexualidade. Diante disso, foram efetuadas adequações que resultaram nos seguintes focos temáticos:

- **Currículos e Programas**
- **Formação de Professores**
- **Recursos Didáticos**
- **Formação de Conceitos**
- **Características do Professor**
- **Características do Aluno**
- **Educação Não-Formal: Programas Educacionais em Espaços Não-Escolarizados**
- **História da Sexualidade**
- **Estudos do tipo Estado da Arte**
- **Outros Focos**

Etapa 4 - Classificação dos trabalhos a partir dos resumos e textos integrais obtidos na Etapa 2, com base nos descritores mencionados na Etapa 3.

A partir da leitura dos documentos (resumos, referências e textos completos), as dissertações e teses serão classificadas de acordo com os descritores supracitados. Serão selecionados para constituir a pesquisa todos os trabalhos encontrados na Etapa 1, constituindo, até o momento, um conjunto de 34 documentos.

Etapa 5 - Organização geral das informações obtidas, confecção de tabelas, planilhas e gráficos. Análise crítica dos dados estatísticos descritivos

Os dados obtidos nas etapas anteriores serão analisados e sistematizados na ficha de classificação. Com apoio de ferramentas dos programas *Microsoft Excel* e *Microsoft Word* serão elaboradas planilhas, tabelas e gráficos para sintetizar os resultados. A análise dessas informações permitirá a construção de um panorama

com indicativos das tendências da produção acadêmica sobre o tema Sexualidade e Educação. Além disso, será produzido um catálogo analítico-descritivo contendo todas essas informações de modo sistematizado, incluindo resumos dos documentos e índices remissivos referentes às instituições, ano de defesa, focos temáticos e palavras-chave, conforme padrão adotado por Teixeira (2008). Segundo o mesmo autor, alguns critérios podem ser orientadores e direcionadores dessa análise, tais como

(...) a evolução histórica da produção acadêmica na área; instituições de tradição nesse tipo de investigação; distribuição geográfica da produção; principais orientadores envolvidos; apoio à pesquisa na área por meio das agências de fomento; níveis de ensino privilegiados no conjunto da produção; temas e problemáticas priorizadas; linhas de investigação; métodos e técnicas de pesquisa empregados; estilos de texto; perspectivas teóricas empregadas, etc. (TEIXEIRA, 2008, p. 66)

Etapas 6 – Conclusões e Considerações

Serão realizadas reflexões e sínteses com vistas à identificação de relações entre os resultados obtidos e o campo de pesquisa em Sexualidade e Educação. Além disso, será feita uma apreciação indicando se os objetivos deste trabalho foram ou não atingidos, além de apontar outras possibilidades em pesquisas do estado da arte e elaboração de catálogos analítico-descritivos na área.

Pretende-se concluir todas as etapas desta pesquisa outubro de 2017, com previsão de defesa da dissertação para dezembro de 2017.

REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR. **Sobre avaliação de cursos**. Brasília: Fundação Capes, 2015. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira**. Brasília: Fundação Capes, 2014. Disponível em: < <https://www.periodicos.capes.gov.br/15anos/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil Sem Homofobia**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095913/pt-br.php>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FACCHINI, Regina; DANILIAUSKAS, Marcelo; PILON, Ana Claudia. Políticas sexuais e produção de conhecimento no Brasil: situando estudos sobre sexualidade e suas conexões. Revista de Ciências Sociais. Fortaleza, v. 44, n. 1, 2013. Disponível em: < http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v44n1/rcs_v44n1a7.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 79, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, 1996. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/246.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2016.

FRACALANZA, Hilário. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil**. 1992. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

GONINI, Fátima Aparecida Coelho. **A produção em sexualidade, gênero e educação sexual na ANPED: estudo analítico-descritivo a partir do estado da arte como opção metodológica**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/246.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

MEGID NETO, Jorge. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000189131>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

_____. (Coord.). **O ensino de Ciências no Brasil: catálogo analítico de teses e dissertações, 1972-1995**. Campinas: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/cedoc/catalogo-de-teses/>>. Acesso em 20 jul. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petropolis: Vozes, 2001.

PINHEIRO DA SILVA, Regina Célia.; MEGID NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/05.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

REIS, Giselle Volpato; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A Institucionalização do Conhecimento Sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: BORTOLOZZI, A. C.; MAIA, A. F. (Org). **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. Disponível em: < <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/50/Texto%20sexualidade1.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CANEN, Ana. O que dizem as teses e as dissertações sobre as questões de sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/541/151>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil: continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1657>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em ensino de biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação,

Universidade Estadual Paulista de Campinas, Campinas, 2010.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2 (68), Campinas, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

TRAJETÓRIA E MEMÓRIAS DE JOVENS ADULTOS COM HIV: EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Barbara Regina Firmino

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu,
Escola de Comunicação, Educação e
Humanidades da Universidade Metodista de São
Paulo.

RESUMO: Este artigo apresenta as memórias de jovens adultos com o vírus da imunodeficiência humana (HIV) pela *transmissão vertical* (desde o nascimento). Objetivos: identificar e investigar, a partir das memórias de jovens adultos, as experiências sobre o período da adolescência na escola. Método: A metodologia utilizada foi a qualitativa e uso da História Oral. Os dados foram coletados no Serviço de Extensão ao Atendimento de Pacientes HIV/Aids do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, foram selecionados oito jovens adultos nascidos entre janeiro/1995 até janeiro/1998, de ambos os sexos, com HIV pela transmissão vertical e com o Ensino Médio concluído. Resultado: Pela narrativa dos entrevistados foi possível constatar como o silêncio acerca da condição de saúde ajustou-se ao meio educacional. A falta de informação a respeito do tema ainda impera e o estigma criado em torno da epidemia HIV/AIDS iniciada na década de 1980 ainda não foi superado. A história da vida desses jovens adultos com HIV faz parte da trajetória do combate à infecção do

HIV/AIDS tanto no Brasil como no mundo, não somente no aspecto biológico, mas também nas esferas social, familiar e cultural que envolvem o cotidiano das pessoas com HIV. Os entrevistados ressaltaram a necessidade da veiculação de informações na mídia para a prevenção do HIV e uma sólida atualização dos professores. As conclusões visam à interlocução da educação com a saúde na área formação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Transmissão vertical. HIV. Memórias.

LIFE STORIES AND MEMORIES OF HIV YOUNG ADULTS: EXPERIENCES IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This research presents the memories of young adults living with the human immunodeficiency virus (HIV), infected by vertical transmission (from birth). The objectives of the study were to *identify and investigate*, through young adults' memories, the experiences of positive HIV teenage students, infected by vertical transmission. Using the qualitative methodology of the Oral History, the survey was conducted at the Extension Service to HIV/AIDS Patients of the São Paulo University's Medicine College's General Hospital. Hence, eight young adults born between January/1995 and January/1998, of both sexes, with HIV

through mother-to-child transmission and graduated in high school were selected to the individual interview. Result: through the interviewees' narratives, was possible understand *how* the silence about health conditions set in the educational environment. The lack of information on the subject still prevails and the stigma created around the HIV/AIDS epidemic, started in the 80s, has not been overcome yet. The life paths of these young individuals living with the human immunodeficiency virus (HIV) are part of the trajectory of the fight against the HIV/AIDS infection either in Brazil as worldwide, not only in the biological aspect, but also in the social, family and cultural areas involving the daily lives of individuals with HIV. Respondents highlighted the need for media coverage serving for HIV prevention and strong update for teachers. The conclusions aim at the presentation of the study to dialogue between Education and Health in the teachers' training area.

KEYWORDS: Vertical Transmission. HIV. Memories.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo busca suscitar argumentos e propostas nas áreas da saúde e educação. A pesquisa de campo, ancorada na metodologia qualitativa, teve como suporte metodológico a abordagem da História Oral, para obter as memórias dos jovens adultos com HIV positivo desde o nascimento e apresentar as narrativas da experiência que vivenciaram na escola no período da adolescência. O campo de pesquisa foi o Serviço de Extensão ao Atendimento de Pacientes HIV/AIDS do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (SEAP HCFMUSP), destinado ao ensino, estudos e assistência interdisciplinar.

As reflexões sobre o tema HIV oportunizam uma leitura sobre a infecção a partir da gestação (parto e pós-parto) e todo o progresso que a Ciência percorreu até a atualidade com o tratamento nas diferentes fases de vida. Sobre o cotidiano social das crianças e adolescentes, a interrelação Saúde e Educação terá um longo percurso e irá requer dos profissionais uma constante atualização sobre o assunto.

Pesquisar a transmissão vertical do HIV remete aos cuidados prestados às gestantes; muitas delas na década de 1990 deixaram de ter a oportunidade do tratamento antes que seus filhos positivassem para o vírus, uma vez que, a ciência ainda tentava encontrar uma maneira de protegê-los. Com efeito, após quase três décadas da epidemia, as estatísticas apresentadas no Boletim Epidemiológico sobre o HIV, em gestantes, ainda registravam alarmantes números (BRASIL, 2016a, p. 6): “No Brasil, no período de 2000 até junho de 2016, foram notificadas 99.804 gestantes infectadas com HIV.”

Com o tratamento – a medicação, o parto e o pós-parto – as gestantes cientes do HIV (ainda no pré-natal) têm a possibilidade de que seus bebês não positivem para o HIV, e para isso, basta que se disponham à adesão do tratamento. Um alerta importante trazido por Matida e Gianna (2014, p. 8) é que a “[...] infecção por HIV

transmitida de modo vertical (da mãe para o filho, seja intra-útero, no momento do parto ou pelo aleitamento materno/cruzado) é um agravo 98% prevenível”.

Um destaque apresentado por (LOPES, 2017, p. 1), é quanto a necessidade em se refletir sobre um equívoco que repercute na sociedade: “Acredita-se que as pessoas não morram mais vítimas da doença. (...) a ideia de que AIDS hoje é tratável, controlável e se tornou doença crônica, que não chega a tornar o paciente inválido nem o leva a sofrer.”

Seja em qualquer etapa do ciclo de vida, o tratamento do HIV ocasionará os efeitos colaterais dos medicamentos e todas as repercussões que isto acarreta dia a dia, e em todos os âmbitos: social, econômico, emocional, psicológico e relacional.

Após ter sido feito o diagnóstico (transmissão vertical do HIV) e iniciado o tratamento haverá no decorrer do processo o momento em que será proposta a revelação diagnóstica à criança/adolescente sobre o HIV, possibilitando a comunicação mais espontânea sobre o tratamento junto à equipe de saúde, e trata de elucidar o fim do segredo do cuidado junto à equipe e família e esclarecer sobre o sigilo ainda imposto socialmente, de modo a evitar o desrespeito, pelo diagnóstico.

Para Pimentel (2014, p. 35): “a melhora da qualidade dos antirretrovirais disponíveis propiciou uma maior sobrevivência das crianças infectadas pelo HIV por transmissão vertical, hoje se tornando adolescentes e até adultos, já formando novos núcleos familiares”.

Os jovens, os adolescentes com HIV já conhecedores do diagnóstico, no meio social escolar, buscam o apoio do educador, que podem lhe demonstrar que não há motivo para rotulações e preconceitos, isto vem ao encontro de reafirmar o incentivo ao tratamento e à prevenção, (...). A discussão do processo do adoecimento, da doença, e suas consequências, reafirma o enfrentamento pessoal do educador neste diálogo, em conjunto com a Bioética que conforme traz Diniz e Guilhem (2002, p. 119): “podemos compreender que a área da educação é traduzida como o espaço privilegiado de esclarecimentos e em muito pode contribuir em interfaces com a área da Saúde – não sendo opostas, mas sim, complementares”.

A esse respeito, muitos são os questionamentos que podem ser feitos pelos leitores da área da educação ou público diverso, ao refletir que, diante de um vasto horizonte de informações, ainda aconteça a transmissão vertical. Tal assunto desafia a todos os educadores sobre como contribuir com a formação de opiniões no meio social, seja no âmbito familiar, do trabalho, do lazer, da saúde, sobretudo da educação.

2 | DESAFIOS NO TRATAMENTO DOS ADOLESCENTES COM HIV

Pensando sobre o ciclo de vida, ser adolescente pressupõe uma relação com grupo, com maior ou menor proximidade, que conforme Sluzki (1997, p. 76) configura o “[...] sistema significativo de vínculos que não se limitam à família nuclear ou extensa,

mas incluem todo um conjunto de vínculos interpessoais do sujeito: família, amigos, relações de trabalho, de estudo(...).”

É possível denominar como rede social os vínculos de relacionamentos estabelecidos com e pelo adolescente. A pessoa que vive com uma doença crônica, que é o caso do HIV, pode optar por distanciar-se do relacionamento com o seu grupo de amigos ou família, sendo essa uma das interpretações que ele infere sobre seu diagnóstico. Outra situação contempla a maneira de aceitação da convivência ou não por parte das pessoas que sabem do diagnóstico, pois, “[...] as doenças possuem um efeito interpessoal aversivo, ou seja, geram nos outros condutas evitativas” (SLUZKI, 1997, p. 76).

Esse é um fato conflitante para o adolescente com doença crônica, pois o afastamento do seu meio social pode impossibilitar sua melhora. O apoio e o compartilhar tal condição poderá fortalecê-lo na continuidade do tratamento, e na manutenção de sua presença em sua rede de relações. Vale considerar também “[...] que se trata de uma fase da vida muito peculiar, repleta de alterações e questionamentos que se situa no impreciso intervalo entre o “não mais criança” e o “ainda não adulto”.(OPAS; BRASIL, 2015, p. 15).

As peculiaridades da adolescência com relação ao vírus HIV muitas vezes remetem grandes perdas, pois, muitos vivenciam a orfandade de pai ou mãe, ou de ambos. Conviver com o vírus demandará um acompanhamento, por meio do qual será feita a coleta de sangue, a verificação do uso da medicação, se tem apresentando efeitos colaterais e ainda se os parâmetros de crescimento e peso estão adequados.

A atualização apresentada sobre a doença causada pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (Human Immunodeficiency Virus – HIV) e da AIDS “é o estágio mais avançado da doença que ataca o *sistema imunológico*” (BRASIL, 2015), sugere que quanto maiores as condições de prevenção do conhecimento sobre o tratamento, tanto melhores serão as chances em redução da vulnerabilidade e do avanço da infecção.

Apesar da doença ser tratável, de oportunizar uma sobrevivência maior, a veiculação para a sociedade ainda tem uma tímida participação da mídia, que tem papel importante junto às áreas da Educação, Saúde e outras, sobre a maneira de disseminar informação e reflexão da prevenção e das consequências dessa doença crônica na pessoa com HIV, pelo uso de medicamentos para manter a imunidade elevada.

Os comportamentos dos adolescentes os tornam mais vulneráveis devido à expectativa de oportunidades experienciais e de consciência de limites. A partir de Brasil (2006a, p. 34): “Hoje sabemos que nossa fragilidade – ou nossa capacidade de enfrentar os desafios – depende de um conjunto integrado de aspectos individuais, sociais e institucionais. José Ricardo Ayres (2005), (...)”

Tal consideração está relacionada ao poder de decisão e de maturidade que a pessoa tem diante das circunstâncias cotidianas, mas, essas são passíveis de exigir

da pessoa discernimento e decisão sobre as vontades, o corpo, acerca da própria valorização enquanto pessoa e a condição em assumir a biossegurança, ao saber onde procurar orientação para os assuntos relacionados à sexualidade – como ir até um serviço de saúde.

2.1 Atualização do educador frente a temas sociais latentes como o hiv positivo

Ao considerar que a escola e os educadores têm papel importante na vida das crianças e dos adolescentes, é necessário reconhecer que nesse espaço eles permanecem por um longo período de formação, ou seja, eles frequentam a escola entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (níveis da Educação Básica). Na vida escolar, a abordagem das vulnerabilidades, gênero e epidemia são aspectos discutidos no cotidiano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), (BRASIL, 1997a, p. 325-326), propõe aos educadores: "[...] as informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio."

A escola, ao assegurar os conhecimentos e as vivências necessárias que promovam e/ou contribuam com a formação da personalidade e o exercício da cidadania dos seus alunos, precisa estar atenta aos profissionais da educação para que recebam formação continuada em Saúde e reúnam condições para associar a promoção de saúde, e do tratamento. (BRASIL, 2006B)

Na pesquisa, denominada AIDS, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio, Placco (2007) apresentou uma contribuição da Psicologia da Educação acerca da necessidade em se discutir juntamente com os professores temas de "emergência social" que na formação – da graduação – os professores não tiveram o aprofundamento da discussão desses temas.

Uma constatação de Placco (2007, p. 7), especificamente sobre a AIDS destaca que "[...] alguns professores consideram o tema HIV/AIDS um tanto complexo e amedrontador. Outros dizem que o tema parece estar ultrapassado, pois já não é tão focado pela mídia". A autora reitera também que, para a educação preventiva acontecer é preciso um esforço dos profissionais da Educação em compartilhar as experiências e então, proporcionar aos alunos uma possível mudança de valores, atitudes e comportamentos somados às experiências e à orientação dos seus familiares ou responsáveis.

No que diz respeito ao tema Saúde e Educação, o educador pode contribuir para evitar que sejam desenvolvidas atitudes de diferenciação entre educandos – como o caso de quando um destes vive com uma doença crônica como o HIV. E assim encontrar uma maneira de enaltecer a compreensão e auxiliar na divulgação do combate às novas infecções pelo HIV.

A Educação, a Ética e a Bioética possibilita uma das mais importantes redes de

conhecimentos e divulgação das reflexões da vida humana, e de todas as suas etapas e percalços. Segundo a autora, é necessário reconhecer que “[...] uma pedagogia reflexiva envolve um pensamento mais complexo [...], um pensamento que busca a totalidade, as interações, a integração para o encontro de soluções para os problemas e os desafios apresentados em nosso dia-a-dia” (MORAES, 2001, p. 27).

Portanto, as questões relacionais na sociedade com referência à escola, serviços de saúde e outros, em busca das respostas à vida diária, nos desafia a contextualizar e a resolver, o que não pode mais ser adiado.

3 | NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA E MEMÓRIAS DO JOVEM ADULTO COM HIV NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao transitar entre a área da Saúde e Educação é possível reconhecer a “confluência multidisciplinar” - Matos e Senna (2011, p. 100) quando é possível agregar a discussão das narrativas com diferentes disciplinas (...), favorecendo que os aspectos relevantes sejam identificados.

Segundo Lang, Campos e Demartini (2010, p.45), “[...] pela forma narrativa do relato de vida, (...) é solicitado ao narrador que aborde, de modo mais especial, determinados aspectos ou fases de sua vida(...)”.

A classificação, organização e análise das categorias por temas, compreende a fase do trabalho composta pelo conteúdo das narrativas. A seguir, a distribuição da identificação dos entrevistados nominados por letras (garantido o sigilo dos nomes a pedido dos próprios entrevistados).

Entrevistado	Sexo	Idade	Conclusão do Ensino Médio	Idade da revelação diagnóstica
A	Masculino	20	Dez./2013	12
B	Feminino	20	Dez./2014	13
C	Feminino	21	Dez./2012	11
D	Feminino	20	Dez./2013	08
E	-	-	-	-
F	Masculino	19	Dez./2015	05
G	Masculino	21	Dez./2012	11
H	Masculino	20	Dez./2016	16
I	-	-	-	-
J	Feminino	20	Dez./2013	6

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Fonte: a autora

As entrevistas foram gravadas sem interrupção, após aceite dos pesquisados e

com o uso de gravador digital, seguindo o roteiro semiestruturado de questões. Neste artigo, são apresentadas duas das dez categorias elaboradas.

Categoria 1: A escola, o tratamento e a prevenção do HIV

O principal aspecto destacado pelos entrevistados ficou focado na urgente atualização sobre como é o tratamento do HIV nos dias atuais, de modo que as memórias que apresentaram do período vivenciado na adolescência, no ambiente escolar, possam ser abordadas de forma diferente na atualidade, e isso para que o ambiente escolar venha contribuir com a orientação para a diminuição das atuais estatísticas da infecção do HIV pela transmissão horizontal no público entre 15 e 24 anos. Vejamos alguns fragmentos das entrevistas.

[...] E nunca foi abordado isso, tem que ser mudado isso, se abordar mais o tema. O que se fala é o básico, tipo um parágrafo de um livro. (Entrevistado A, informação verbal);

[...] Eles tem que reforçar, eu acho né, a escola precisa melhora nisso. Não sei, não dá para abrir a cabeça desse povo, né, para falar desse assunto. Acho que são os alunos. Uns pegam a informação e outros acho que descartam, ao invés de sugar a informação, jogam fora. Ainda é importante a escola falar. Acho que sim, na minha opinião, sim. (Entrevistada C, informação verbal);

[...] Precisa de mais informação, tem informação só que não é suficiente, acho que a cabeça das pessoas é muito fechada sobre o assunto, chega a ser até bem preconceituoso, mas, acho que a informação, porque tem muita coisa que as pessoas não sabem sobre e não tem como explicar porque ela mesma não tem essa informação. (Entrevistada D, informação verbal);

[...] Eu acho que tem que ter uma maneira melhor de conversar, para não acontecer à discriminação. (Entrevistado F, informação verbal);

[...] Eles tem uma visão muito fechada do que é que é. Eu acho que poderia ter, não uma matéria, mas abranger mais estas falas, assim. (Entrevistado G, informação verbal);

[...] Acho que abrir palestras nos períodos escolares, para os alunos participarem, e ficarem por dentro, desde pequenos até a adolescência. (Entrevistado J, informação verbal).

“B”, “C” e “G” ressaltaram a experiência com o preconceito e o tabu dos professores e dos alunos pela desinformação, sugeriram que os professores obtenham mais informações e se capacitem para orientar e não deixar os alunos sem respostas.

Para “A”, “C”, “D”, “G”, “H” e “J” as palestras são as formas mais eficientes para abordagem do assunto DST/HIV/AIDS, sejam estas através da equipe da escola ou pela equipe externa da saúde. “D” ressaltou que a mídia tem papel importante nas discussões que acontecem na escola, mas que as divulgações falavam muito pouco sobre a prevenção. Considerou ainda que seria preciso falar também do tratamento, dos remédios, dos efeitos colaterais e da concepção do pré-natal. O entrevistado “F” compartilhou que seria muito importante, que os educadores estivessem atentos e não permitissem o desrespeito e a discriminação.

Na entrevista de “G”, o mesmo esclareceu que não somente os alunos, mas os professores também precisariam ter mais informações para manter um diálogo

aberto. O entrevistado “H” diz acreditar ser necessário explicar o que acontecia no passado com as pessoas que adoeciam e agora que existe tratamento, mas não a cura.

A observação dos entrevistados que passam pela experiência de viver com HIV corrobora com os relatos de Polizzi (1998) quando se referiu à necessidade do esclarecimento por parte da sociedade para manutenção dos direitos humanos, direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, por meio de esclarecimentos para a diminuição do preconceito.

Outro aspecto que os entrevistados consideraram primordial foi que, de alguma maneira, as pessoas que vivem com HIV pudessem apresentar seus relatos e assim contribuir com esclarecimentos aos alunos, sobretudo no que diz respeito ao tratamento em si; o uso da medicação e seus efeitos colaterais; os exames de rotina (sangue) e a busca em manter a saúde em boas condições.

Categoria 2: Memórias da adolescência e preconceito

Segundo a constatação dos entrevistados, o preconceito acontece quando as pessoas falam de assuntos que desconhecem e não procuram informações, e isso costuma acontecer muito quando se fala do HIV. Seguem alguns fragmentos das entrevistas.

[...] a sociedade é muito preconceituosa – não vou chegar perto dela que tem HIV, falta de informação!!!! (Entrevistada D, informação verbal);

[...] acho que o preconceito das pessoas é muito grande, não só com o HIV, mas com outros problemas também. (Entrevistado H, informação verbal);

[...] Preconceito, ficar virando a cara, fazendo piadinha. (Entrevistada B, informação verbal);

[...] a gente guarda para si. “manter sigilo é uma proteção para não vivenciarmos o desconforto e possível exclusão da família e dos amigos devido o preconceito que existe”. (Entrevistado J, informação verbal);

[...] ela imaginava que se eu caísse ou a tocasse já estava passando. (Entrevistada C, informação verbal);

[...] Você sabe que se souberem terá discriminação. (Entrevistado F, informação verbal).

Os jovens com HIV referiram que ainda encontram na sociedade pessoas que expressam ignorância, preconceito e denigrem as pessoas que vive com HIV. A maneira encontrada para superar o preconceito está na Educação e quanto mais diálogos forem estabelecidos, maior a possibilidade de se dispor dos (pré)conceitos e superá-los.

Para Goffman (2004, p. 14) entender como individualmente manifestamos, expressamos e expomos à vida do outro passa por três tipos de estigmas. “Em primeiro lugar, há as abominações do corpo(...). Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como (...) crenças falsas e rígidas (...). Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião

Ter noção dos tipos de estigmas, que são disseminados e vivenciados no senso comum, possibilita reflexões da postura individual frente às situações que podem causar “estigma” contra alguém. O interesse pessoal em combater o preconceito é de fato fruto da vontade em não causar sofrimento à outra pessoa e também refletir como o meio social e cultural participam e influenciam esse processo.

As memórias que os entrevistados apresentaram sobre a experiência que trazem da adolescência com HIV e o preconceito são motivos singulares acerca da necessidade expressa em continuar contribuindo com esclarecimentos à sociedade a cerca do HIV/AIDS.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação, Saúde e Sociedade

A importância de retornar ao assunto das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e do HIV se faz urgente devido à ampliação do número de pessoas infectadas. Esta pesquisa usou os parâmetros relacionados no Estado de São Paulo e nos demais Estados brasileiros e promoveu as seguintes questões: como estão as discussões junto aos profissionais da educação? Estes conhecem as estatísticas atuais, regionais e os números que representam a infecção no público jovem?

A transmissão vertical do HIV é somente um dos aspectos que acometem crianças e adolescentes que vivem a experiência cotidiana em seu *locus* social e demandarão apoio por onde passarem. A transmissão horizontal (principalmente sexual) elevou as estatísticas e atinge os adolescentes e jovens adultos que precisam de uma atenção particular, para que o pleno exercício da cidadania aconteça e o espaço escolar possa possibilitar as informações necessárias.

Como os temas das IST HIV/AIDS fazem parte dos assuntos relevantes da saúde pública brasileira, um dos grandes questionamentos está em como alertar a população para o autocuidado e a prevenção a partir da veiculação da informação em várias frentes, que por sinal, precisam ser articuladas entre a Saúde, Educação e a comunidade, sobretudo às famílias. Dessa maneira, o enfrentamento para a diminuição das estatísticas de infecção poderão apresentar melhores resultados.

Superar o estigma sobre como viver com HIV pela transmissão vertical requer que as famílias olhem para o passado e identifiquem todos os avanços que foram empreendidos como maneira para conter a epidemia e melhorar a qualidade de vida das pessoas; saber como foram aprimorados os critérios de coleta de sangue para as futuras transfusões; reconhecer os avanços nos cuidados de saúde para as gestantes no parto e pós-parto e os cuidados na infância e na adolescência.

Com referência a uma agenda nacional, o assunto HIV e ou as IST deveriam estar na pauta no Ministério da Educação. De fato, a abrangência também envolve

o currículo dos cursos, com o compromisso das Instituições de Ensino Superior, bem como os respectivos coordenadores das graduações, pós-graduações, mais especificamente os das áreas humanas, almejando que . profissionais no cumprimento da hierarquia docente e administrativa da escola, também, tenham acesso à atualização e capacitação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Direitos Humanos no Cotidiano: manual**. 2. ed., Brasília, DF: Secretaria Nacional de Direitos Humanos; UNESCO, 1997a. 384p.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação**. Brasília, n. 76, 2006a. 160p. (série A - Normas e Manuais Técnicos). (organizado por Ângela Donini, Maria Adrião, Marina Marcos Valadão e Vera Lopes). Disponível em: <http://www.AIDS.gov.br/sites/default/files/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf> Acesso em 28 nov. 2015.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. DST e Aids. **Manual de rotinas para assistência de adolescentes vivendo com HIV/Aids**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006b, 178p. (organizado por Maria Letícia Santos Cruz, Lílian Day Hagel, Jorge Andrade Pinto e Clely Eliana dos Santos). Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/publicacao/2007/manual-de-rotinas-para-assistencia-adolescentes-vivendo-com-hivaids>>. Acesso em 10 jan. 2017.
- _____. **O que é AIDS**. Disponível em: <<http://www.AIDS.gov.br/pagina/AIDS>>. Acesso 03 set. 2015
- _____. Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. **Boletim Epidemiológico: HIV AIDS. C.R.T. – DST/AIDS. C.V.E.** ano V, n 1, São Paulo, 2016a (período jul. a dez. 2015 e jan.a jun. 2016). Disponível em: <http://www.AIDS.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2016/59291/boletim_2016_1_pdf_16375.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.
- DINIZ, D. GUILHEM, D. **O que é bioética?** São Paulo: Brasiliense, 2002. 69p. (Coleção Primeiros Passos, 315)
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004. (tradução de Márcia Bandeira de M. Leite Nunes, original de 1993)
- LANG, A. B. S. G.; CAMPOS, M. C. S. S.; DEMARTINI, Z. B. F. **História Oral, Sociologia e Pesquisa: a abordagem do CERU**, São Paulo: Humanitas; CERU, 2010, 71p.
- LOPES, H. V. **Aids cresce 289% em 10 anos**. São Bernardo do Campo: Diário do Grande ABC, mar. 2017 [on line]. (reportagem de Vanessa de Oliveira). Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/2515106/AIDS-cresce-289-em-10-anos>>. Acesso em 12 mar. 2017.
- MATIDA, L. H.; GIANNA, M. C. Apresentação. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Centro de Referência e Treinamento em DST/AIDS. **Guia de Referências Técnicas e Programáticas para eliminação da transmissão vertical do HIV: eliminação da Transmissão Vertical do HIV Compromisso de todos nós**, p. 7-18, 2014. Disponível em: <http://www3.crt.saude.sp.gov.br/tvhiv/guia_versao_digital/Guia_Integrado_versao_digital.pdf>. Acesso em 22 ago. 2015.
- MATOS, J. S.; SENNA, A. K. **História oral como fonte: problemas e métodos**. Revista *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/2395/1286>>. Acesso em 02 fev. 2017.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 7. ed., Campinas: Papirus, 2001.

OPAS; BRASIL. **Adolescer verbo de transição**: Relato sobre o Programa de Saúde do Adolescente do Estado de São Paulo e as Casas do Adolescente. Brasília, DF: SES, 2015, 156p.

PLACCO, V. M. N. S. **AIDS, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio**. In: 30^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, *Anais...* p. 44-56, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-3025-int.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2016.

PIMENTEL, S. R. **Adolescentes vivendo com HIV**. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo. Centro de Referência e Treinamento em DST/AIDS. *Guia de Referências Técnicas e Programáticas para eliminação da transmissão vertical do HIV: eliminação da Transmissão Vertical do HIV* Compromisso de todos nós, São Paulo, p. 27-32, 2014. Disponível em: <http://www3.crt.saude.sp.gov.br/tvhiv/guia_versao_digital/Guia_Integrado_versao_digital.pdf>. Acesso em 22 ago. 2015.

POLIZZI, V. P. A palavra de Valeria Piassi Polizzi. In: BRASIL. Ministério da Justiça. **Direitos Humanos no Cotidiano: manual**. Brasília: Secretaria Nacional de direitos Humanos, Brasília, p. 44-56, 1998

SLUZKI, C. E. **A Rede Social na Prática Sistêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (tradução de Claudia Berliner).

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia" e membro do Grupo "Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT". Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPA-UFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento institucional 61

Alienação 93, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 196

Animação 102, 103

Anos iniciais 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Aprendizagem 4, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 28, 30, 36, 38, 39, 43, 48, 50, 52, 53, 57, 59, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 103, 104, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 126, 129, 142, 143, 144, 154, 155, 159, 165, 181, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 196, 201, 213, 220, 221, 230, 232

Atitudes 10, 42, 43, 73, 117, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 160, 182, 183, 203, 222, 240, 246

AVAs 84, 85, 86, 87, 89

B

Base Nacional Comum 21, 28, 29, 32, 33

Bem-estar docente 34, 41, 42, 43, 45

Brinquedoteca 6, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

C

Cibercultura 90

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 162, 163, 170, 172, 180, 243, 244, 246, 250

C&T 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142

Currículo 8, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 45, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 133, 185, 188, 190, 201, 225, 226, 228, 251

D

Desafios 21, 22, 29, 44, 59, 64, 75, 81, 82, 89, 92, 99, 119, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 157, 217, 224, 225, 227, 244, 245, 247

Didática 31, 32, 33, 71, 75, 82, 154, 190

E

Educação a Distância 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 126, 128, 129, 217, 240

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 69, 70, 82, 157, 246

Educação permanente em saúde 118, 120, 121, 122, 129, 130

Educadores de creche 9, 13

Ensino 2, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 48, 51, 52, 58, 59, 64, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 89, 90, 91,

93, 94, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 170, 174, 183, 187, 189, 193, 195, 198, 210, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 251, 252

Ensino de história 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33

Ensino técnico 132, 133, 134, 142

Espaços físicos 1, 2, 3, 4, 5, 6

Estratégia saúde da família 118, 119

F

Filme 102, 104, 105, 107

Formação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 44, 45, 50, 55, 57, 59, 63, 64, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 85, 86, 89, 93, 94, 96, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 131, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 238, 240, 242, 244, 246, 251, 253

I

Identidade 4, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 28, 47, 49, 63, 64, 66, 74, 92, 95, 99, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 219, 225, 251

L

Livro da vida 46, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Ludicidade 61, 66

M

Mal-estar docente 34, 41, 43

Marxismo 145, 158

Memória 27, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 135

Memória mediada 46, 49

MOOCS 86, 87, 90

N

Novas tecnologias 33, 77, 82, 91, 92, 99, 117, 118, 126, 232

P

Pedagogia histórico-crítica 145, 147, 152, 153, 154, 155, 157, 158

Planejamento 10, 17, 18, 19, 20, 38, 50, 62, 69, 73, 75, 77, 82, 91, 93, 98, 99, 100, 122, 124, 126, 169, 170, 171, 172, 194, 223, 239, 253

Professor 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 64, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 92, 93, 94, 97, 98, 103, 104, 114, 115, 135, 142, 143, 154, 155, 160, 161, 163, 165, 166, 171, 180, 182, 190, 198, 199, 220, 221, 223, 226, 229, 230, 231, 238, 253

Professor de educação física 34

R

Recursos didáticos 102, 103, 107, 108, 126, 238

S

Sala de aula 17, 23, 32, 39, 40, 42, 47, 52, 56, 57, 58, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 103, 104, 108, 115, 181, 190, 225, 230, 231

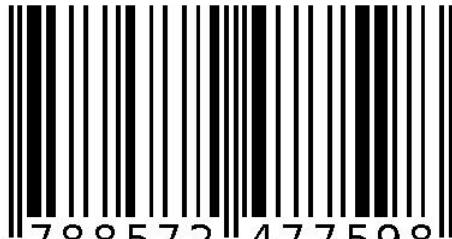
T

Tecnologia 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 96, 99, 100, 101, 120, 130, 132, 135, 136, 142, 143, 144, 159, 229, 230

Telessaúde 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

Territórios da infância 1

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-759-8



9 788572 477598